

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
НАЦИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР
КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

СПЕЦИАЛЬНАЯ РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА
ДЛЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Алматы 2020

УДК 376
ББК 74.3
С 71

Одобрено и рекомендовано научно-методическим советом Национального научно-практического центра коррекционной педагогики (протокол №26 от 30 июня 2020 года).

Утверждено и рекомендовано к использованию Комитетом дошкольного и среднего образования Министерства образования и науки Республики Казахстан (письмо № 18-1/650 от 29.10.2020 г.).

Авторы-составители:

Ерсарина А.К. – кандидат психологических наук, заведующая лабораторией комплексной диагностики и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями

Джангельдинова З.Б. – психолог, заведующая реабилитационным центром

Айтжанова Р.К. – кандидат медицинских наук, детский невролог, психиатр, заместитель директора по научно-методической работе

Рецензенты:

Шерьязданова Х.Т.– доктор психологических наук, профессор

Егорова Е.В. - педагог-психолог, магистр социальных наук, куратор Ресурсной комнаты для детей с аутизмом ОФ «Ashyq Alem», руководитель ТОО «Центр Бала-ма», поведенческий аналитик, лицензированный тренер программы «Ранняя Пташка» (EarlyBird)

С71 Специальная развивающая программа для детей с аутизмом/Ерсарина А.К., Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К.- Алматы, ННПЦ КП, 2020. - 169 с.

ISBN 978-601-332-887-4

Программа адресована психологам реабилитационных центров, кабинетов коррекции, специальных и общеобразовательных дошкольных организаций образования, оказывающих психолого-педагогическую помощь детям с аутистическими расстройствами. Программа также может использоваться с целью вовлечения родителей в развивающую работу с аутичным ребенком.

Материалы программы могут быть широко использованы в ходе подготовки студентов факультетов специальной педагогики и дошкольного обучения и воспитания, а также на курсах повышения квалификации работников образования и др.

УДК 376
ББК 74.3

ISBN 978-601-332-887-4

© ННПЦ КП, 2020

© А.К.Ерсарина, З.Б.Джангельдинова, Р.К.Айтжанова, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	4
I МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ	6
1 Цель, задачи, принципы, методологические основы психолого-педагогической реабилитации детей с аутизмом.	6
2 Клинико-психологическая характеристика детей с аутизмом	9
3 Психолого-педагогическая систематизация детей с аутизмом	17
II СОДЕРЖАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ	23
1 Психолого-педагогическая диагностика особенностей, возможностей детей с РАС. Определение стратегии и методов психолого-педагогической работы.....	23
2 Специальная развивающая программа для детей с аутистическими расстройствами на начальном этапе работы.....	31
3 Специальная развивающая программа для детей раннего и дошкольного возраста с тяжелыми аутистическими расстройствами.	50
4 Специальная развивающая программа для детей раннего и дошкольного возраста с легкими и умеренными аутистическими расстройствами.	72
5 Специальная развивающая программа для детей дошкольного и школьного возраста с умеренными и легкими аутистическими расстройствами.	99
6 Программа по вовлечению родителей в развивающую работу с аутичным ребенком.....	123
СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	144
ПРИЛОЖЕНИЕ	148

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Актуальность и необходимость разработки специальной развивающей программы для детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС), обусловлено, во-первых, постоянным увеличением количества детей данной категории в Казахстане, во-вторых, отсутствием отечественных программ для работы с аутичными детьми в специальных и общих организациях образования. В существующих программах специального воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями не учтены специфические особенности психического развития детей с РАС.

Разработанная развивающая программа предназначена для психологов кабинетов психолого-педагогической коррекции и реабилитационных центров, а также для психологов дошкольных, школьных специальных и общих организаций образования, оказывающих индивидуальную (подгрупповую) психологическую помощь детям с аутистическими расстройствами.

Специальная развивающая программа направлена на развитие наиболее важных сторон развития аутичного ребенка – общения, социального взаимодействия и социализации и не преследует цели формирования всех возрастных или академических речевых, когнитивных и других навыков. Главный критерий разработанной программы – эффективность эмоционально-коммуникативного развития, социальной адаптации и социализации в интересах ребёнка с РАС.

Программа состоит из пояснительной записки, клинико-психологической характеристики детей с аутизмом, описания различных вариантов детского аутизма и содержания программы психолого-педагогической работы. Учитывая возраст, специфику и разнообразие детей с РАС (разный уровень развития и восприимчивость к методам обучения, неодинаковые темпы развития, наличие сопутствующих нарушений), а также необходимость вовлечения родителей в психолого-педагогический процесс общая программа развивающей работы включает в себя четыре самостоятельные программы:

- для детей раннего и дошкольного возраста с легкими и умеренными аутистическими расстройствами;
- для детей раннего и дошкольного возраста с тяжелыми аутистическими расстройствами;
- для детей предшкольного и школьного возраста с легкими и умеренными аутистическими расстройствами;
- программу по вовлечению родителей в развивающую работу с ребенком.

Каждая программа имеет свои цели и задачи, последовательность развертывания, этапы, ожидаемые результаты и включает свои методы и приемы психолого-педагогической работы, как индивидуальной, так и групповой (подгрупповой). Программа будет способствовать развитию у детей с аутизмом навыков общения и социального взаимодействия с близкими, взрослыми, сверстниками; формированию различных навыков: речевых, когнитивных, социально-бытовых, усвоению правил социального поведения и включению детей в образовательный процесс в условиях дошкольных и школьных организаций образования. Программа может служить методическим руководством для специалистов, которым предлагаются конкретные рекомендации и указания по проведению развивающей работы с детьми.

Предлагаемая программа содержит основные направления психолого-педагогической работы и описывает многие, однако, не все, используемые в общемировой практике стратегии, методы и приемы развивающей работы с аутичными детьми. Специалисты могут, при наличии соответствующей подготовки, использовать в своей работе другие стратегии, методы или приемы.

Объем учебной нагрузки психологических занятий составляет для детей:

- раннего возраста (0-3 лет) – 2 занятия в неделю по 20-30 мин;
- дошкольного возраста (3 - 6 лет) – 2 занятия в неделю по 35-40 мин;
- школьного возраста (6-18 лет) – 2 занятия в неделю по 35 мин.

I МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

1 ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ, ПРИНЦИПЫ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Дети с расстройствами аутистического спектра представляют собой полиморфную группу с существенными различиями между собой по степени выраженности аутистического расстройства, уровню и особенностям психического развития. Это позволило экспертам и специалистам мирового сообщества в области оказания помощи детям с РАС сделать выводы об отсутствии единой или единственно эффективной технологии, программы или метода психолого-педагогической реабилитации [1,2].

Разработанная нами программа представляет не отдельную технологию или метод, а общую стратегию развивающей работы с аутичными детьми с использованием различных тактик, методов психолого-педагогического вмешательства и с методическими указаниями по их применению. На основе этой примерной типовой программы, разработанной с учетом общих закономерностей и особенностей детей с РАС, психолог составляет индивидуально-развивающую программу (ИРП), максимально соответствующую индивидуальным особенностям и возможностям конкретного ребенка.

В зависимости от характера аутистического расстройства и уровня психического (умственного) развития программа развивающей работы может использоваться как в работе с детьми раннего и дошкольного, так и школьного возраста.

Целью программы является развитие навыков общения и социального взаимодействия для нормализации психического развития, социальной адаптации и качественной подготовки аутичного ребенка к обучению и воспитанию в организациях образования.

Задачи программы:

- повышение психической активности ребенка в процессе общения и взаимодействия, в том числе за счет смягчения характерного для аутичных детей сенсорного и эмоционального дискомфорта;
- установление эмоционального взаимодействия для совместного и по-

степенного овладения окружающим миром: понимания, осознания социальных смыслов от простых действий и ситуаций к более сложным;

- формирование доступных форм и средств общения (невербальных и речевых);

- повышение качества взаимодействия и отношений ребенка с родителями в семье;

- развитие общения и взаимодействия со взрослым и детьми в различных видах деятельности и игре;

- обучение пониманию собственных чувств, распознаванию эмоционального состояния другого человека;

- формирование различных коммуникативных и социальных навыков для взаимодействия с взрослыми и детьми (сверстниками) в различных социальных ситуациях;

- развитие познавательной деятельности: восприятия, произвольного внимания, речи, мышления в процессе общения и взаимодействия;

- развитие целенаправленного и социально-приемлемого поведения, преодоление нежелательных форм поведения;

- улучшение навыков социального функционирования ребенка в различных жизненных ситуациях;

- развитие возможностей ребенка для включения в образовательный процесс и адаптации к условиям детского коллектива дошкольных и школьных организаций образования.

Степень достижения целей и задач как ожидаемых результатов психологической работы может быть различной у детей в зависимости от тяжести аутистического расстройства, наличия других сопутствующих нарушений развития, индивидуальных особенностей и возможностей.

Программа основана на общих и специфических принципах развивающей работы с аутичными детьми. Общие принципы программы:

- 1) Онтогенетический принцип, предполагающий учет закономерностей и этапов общего детского развития в соотношении с этапами развития аутичного ребенка. В работе с ребенком, важно понимать, на каком этапе развития находится он и отдельные стороны его развития, и какие этапы или стадии онтогенеза ему необходимо последовательно пройти.

- 2) Принцип системности, направленный на целостное развитие личности ребенка, преодоление или снижение асинхронности и неравномерности его психического развития. Психолого-педагогическое воздействие не должно сводиться к тренировочным упражнениям, направленным на исправление отдельно взятого нарушения или недостатка, а способствовать нормализации общего развития и поведения ребёнка в различных социальных сферах.

- 3) Индивидуальный и дифференцированный подход - выявление типических особенностей, присущих определенной группе детей и индиви-

дуализация содержания, темпа и продолжительности развивающей работы с конкретным ребенком.

4) Личностная ориентированность предполагает отношение к ребенку как активной личности, имеющей не только проблемы и нарушения, но и собственные потребности, и мотивы, а также сильные стороны и собственные ресурсы для развития. Задача специалиста - учитывая потребности и используя ресурсы ребенка, создавать мотивацию к общению и взаимодействию через интерес к предлагаемой деятельности.

5) Социально-коммуникативная направленность психологической работы означает смещение фокуса с психолого-педагогического воздействия взрослого на ребенка к активному взаимодействию взрослого и ребенка. Реализация этого принципа предполагает создание специальных условий, облегчающих продуктивное взаимодействие с ребенком и необходимость использовать формируемые навыки в обычной повседневной жизни: игре, общении и социальном взаимодействии.

6) Семейно-центрированный подход, предполагающий учет мнения родителей для лучшего понимания проблем и сильных сторон ребенка, разработку развивающей программы на основе запроса и потребностей родителей с учетом возможностей, и ресурсов семьи; вовлечение родителей в развивающий процесс.

Специфические принципы развивающей работы с аутичным ребенком:

а) Принцип дозирования психической нагрузки в работе с ребенком предполагает:

- тщательный, основанный на результатах предварительного обследования выбор игр и упражнений, воздействующих на сенсорную и аффективную системы ребенка;
- создание специальных условий: организация развивающей среды таким образом, чтобы она помогла упорядочивать поток ощущений и психическую активность ребенка;
- предоставление адекватной сенсорной и эмоциональной активности, учитывающей индивидуальные особенности и возможности ребенка;
- соблюдение щадящего режима и избегание сенсорной и эмоциональной перегрузки ребенка.

б) Интегративный и последовательный подход в работе с аутичным ребенком предполагает:

- комплексный медико-психолого-педагогический подход, при необходимости обращение к медицинской помощи;
- параллельное использование различных методов и технологий работы;
- индивидуальный характер развивающей работы на начальных ее этапах с постепенным переходом к подгрупповым и групповым формам работы;

Методологической основой разработанной программы стали теоретические положения культурно-исторической концепции Л.С.Выготского:

- о закономерностях и этапах психического нормативного и аномального развития [3,4];

- о коммуникативной деятельности и этапах ее формирования в онтогенезе, а также теоретические и практические аспекты развития общения у детей [5-7];

Методической основой программы являются:

- эмоционально-ориентированные подходы: эмоционально-смысловой подход О.С.Никольской, Р.Е.Баенской, М.М.Либлинга, метод DIR-FT («Floortime») С.Гринспена и С.Уидера [8, 9];

- методы, основанные на принципе имитации и следования за ребенком: программа Son-Rise Б.Кауфмана и С.Кауфмана; модель развития прелингвистических навыков Мелье (Prelinguistic Milieu Teaching PMT; Yoder and Warren); метод отставленной имитации Баймухановой М.Е. [10-13];

- поведенческие подходы: прикладной анализ поведения И.Ловааса, программа TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children, Eric Schopler) [14-18];

- подходы, основанные на использовании альтернативных средств коммуникации (PECS) [18-19];

- методические подходы, применяемые в оказании помощи родителям детей с аутизмом «Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом», групповые формы работы [20, 21];

- методы и приемы сенсорной интеграции, телесно-ориентированные, кинезиологические и нейропсихологические методы работы с детьми [22-26];

- методы и приемы развития навыков общения у детей, используемые в практике детской психологии и педагогики [7, 27-30].

В предлагаемой программе используются отдельные, в том числе адаптированные и модифицированные методы и приемы из вышеперечисленных подходов, но не сами авторские программы, технологии и методики, использование которых предполагает специальное обучение на лицензионных курсах, семинарах, тренингах и пр., наличие соответствующего сертификата, удостоверяющего право их применения в практической работе в соответствии с авторской программой или технологией.

2 КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Детский аутизм согласно Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) относится к диагностической группе F84 «Общие расстройства развития», «Нарушения психологического развития» и включает три диагностических категории: детский аутизм, атипичный аутизм и

синдром Аспергера [31]. В настоящее время в международном сообществе принято выделять две диагностические категории: детский аутизм и расстройства аутистического спектра (РАС) [32]. Последние проявляются либо в рамках других заболеваний, либо могут не иметь полного набора симптомов классического детского аутизма или они проявляются неявно, в легкой степени, однако, общая структура нарушения психического развития у этих детей, а также основные направления психолого-педагогической работы с ними, остаются общими [32].

При расстройствах аутистического спектра достаточно часто отмечаются интеллектуальная недостаточность (от легкой до выраженной умственной отсталости), задержка психического развития, нарушения речи. Отмечены также сочетанные нарушения: аутистические проявления с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, а также эндокринными, соматическими заболеваниями. Эти нарушения могут быть как отдельным компонентом сложного нарушения (врожденные генетические и иные заболевания), так и иметь патогенетическую связь с РАС [33-35].

В сложившейся практике Казахстана помимо диагностических категорий МКБ-10 расстройства аутистического спектра могут квалифицироваться в рамках медицинского диагноза «задержка психического развития с аутистическими проявлениями», а также психолого-педагогических диагнозов, устанавливаемых психолого-медико-педагогическими консультациями – «задержка эмоционально-коммуникативного развития», «нарушения общения и социального взаимодействия». Основными диагностическими признаками детского аутизма являются качественные нарушения социального взаимодействия, общения и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности [31]. Эти нарушения и особенности определяют различные отклонения в психическом развитии аутичного ребенка и значительно затрудняют его социальную адаптацию.

Детский аутизм представляет собой дизонтогенез, проявляющийся в нарушениях всех сторон психического развития: эмоционального, коммуникативного, сенсорного, моторного, речевого и умственного, также формировании произвольного социального поведения и личности [8,36,37].

Аутизм у детей характеризуют, как искаженное (асинхронное) развитие, при котором отдельные стороны психического развития развиваются одновременно, другие - с опережением, а третьи – с грубой задержкой. Причем последовательность их развития не совпадает ни с нормальным, ни с задержанным онтогенезом. У аутичных детей отмечается диспропорция интеллектуального и аффективного развития, сочетание достижений в одних областях с задержкой или недоразвитием в других [36, 37].

В формировании аутизма у детей определяющую роль отводят следующим врожденным (биологическим) факторам:

I Нарушения приема и переработки сенсорной информации. Раз-

личные исследования показали, что сенсорные системы мозга аутичных людей иначе воспринимают и обрабатывают сигналы внешнего мира, чем мозг других людей [38]. Большинство детей с аутизмом имеют проблемы с приемом и обработкой сенсорной информации, что приводит к измененной, нетипичной реакции на различные раздражители (проприоцептивные, вестибулярные, тактильные, слуховые и др.). Особенности сенсорной обработки у разных детей с РАС могут обнаруживаться в различной степени, в одной или нескольких сенсорных системах и проявляться рядом особенностей [38].

1) Снижение или повышение порога аффективного и сенсорного дискомфорта:

- гиперчувствительность сенсорной и аффективной системы, проявляющаяся повышением порога чувствительности к одному или нескольким раздражителям. Многие воздействия окружающей среды на органы чувств аутичного ребенка воспринимаются им как дискомфортные и болезненные ощущения. Особенно повышенная чувствительность и ранимость отмечается при эмоциональном контакте с другим человеком (непереносимость взгляда, голоса, прикосновения) [8, 38];

- гипочувствительность в виде снижения порога чувствительности к сенсорным воздействиям. Нередко аутичные дети испытывают затруднения в получении ощущений; не могут нормально видеть, слышать или чувствовать собственное тело. С целью получения необходимых ощущений они прибегают к так называемым аутостимуляциям: постоянному стереотипному выполнению одних и тех же движений или действий.

У одних детей с аутизмом может отмечаться повышенная, у других пониженная чувствительность к раздражителям определенной модальности (например, только к тактильным или слуховым). Нередко наблюдается одновременное сочетание повышенной чувствительности к одним сенсорным воздействиям и сниженной - к другим.

2) Проблемы распознавания, различения главной и побочной информации. Сенсорная информация аутичными детьми воспринимается одновременно целостно и бесконечно детально без избирательной произвольной обработки, предполагающей прием значимой информации и игнорирование несущественной. Неспособность ребенка фильтровать информацию, получаемую органами чувств, выборочно воспринимать воздействия окружающей среды и распределять своё внимание между главным и несущественным - приводит к рассеянности внимания, сенсорной перегрузке и мешает адекватно воспринимать и взаимодействовать с окружающей средой. Вынужденный прием всех поступающих в мозг сенсорных воздействий без их фильтрации объясняет свойственные детям с РАС трудности восприятия и переработки новой информации и стремление получать ее в неизменной,

привычной форме. Отсюда стойкая приверженность распорядку и ритуалам повседневной жизни и противостояние любым изменениям в окружающей среде: малейшее изменение в окружающей обстановке или образе жизни может спровоцировать раздражение, страх, стресс или агрессию.

3) Фрагментарность восприятия. Непроизвольная реакция на несущественные стимулы мешает обработке нужной информации: выделению отдельных значимых единиц из целостной картины и соответственно их обобщенному пониманию. Поэтому аутичные дети часто воспринимают лишь отдельные части, особенно те, которые привлекли их внимание и расценивают каждую часть предмета как отдельный полноценный объект, что значительно затрудняет их обучение обобщенным речевым и познавательным навыкам.

4) Замедленная обработка информации. Нейрофизиологическими исследованиями доказано, что дети с аутизмом значительно медленнее перерабатывают сенсорную информацию; им требуется больше времени и усилий, чтобы распознать, что происходит с ними и вокруг них [39]. Может казаться, что они не слушают или не слышат, не понимают, что им говорят, не чувствуют боль и отвергают помощь. Однако спустя некоторое время - это может занять несколько минут, часов или даже дней с момента события - происходит обработка информации и осознание этих ощущений.

5) Непостоянное восприятие сенсорной информации (флуктуации). В зависимости от состояния ребенка (активности или истощения) воздействия окружающей среды могут восприниматься и ощущаться как приятные или терпимые, но спустя несколько минут, эти же воздействия становятся дискомфортными и даже болезненными. Поэтому аутичные дети пытаются контролировать процесс принятия сенсорной информации и регулировать колебания ее «объема» и «громкости» или не воспринимать вообще (становятся «глухими» или «слепыми»). Если же дети, в том числе вынужденно, продолжают принимать информацию, несмотря на неспособность справиться с ее обработкой, то может возникнуть сенсорная перегрузка и чрезмерное истощение, что вызывает тревогу, раздражение, стресс и защитные поведенческие реакции (крик, плач, агрессию, самоагрессию).

6) Наличие иных или компенсаторных способов восприятия сенсорной информации. В силу трудностей приема и переработки сенсорной информации, а также в попытках справиться с незнакомыми, пугающими и болезненными ощущениями многие дети с аутизмом могут компенсаторно развивать собственные способы восприятия:

- использование только одного сенсорного канала для восприятия сигналов окружающей среды с игнорированием сигналов иной сенсорной модальности (например, ребенок воспринимает зрительные сигналы и не воспринимает слуховые). Преимущественное использование одного сенсорного канала значительно ограничивает восприятие, но делает возможным адекватное понимание информации, по крайней мере от одного органа

чувств. Позже дети могут переключиться на другой канал или расширять их до двух и трех;

- периферийное восприятие: лучшее восприятие и понимание информации при косвенном, а не прямом и целенаправленном внимании на ней, например, смотреть не прямым, а боковым зрением или слушать периферийно (поверхностно). Предполагается, что периферийное восприятие – это защитные меры во избежание сенсорной перегрузки;

- остановка работы (отключение) системы. Слишком большая перегрузка ощущениями может привести к остановке работы сенсорной системы – ребенок может перекрыть доступ к нескольким или даже ко всем сенсорным каналам: казаться глухим, не понимающим, ничего не чувствующим, «уйти в себя».

Чтобы закрыть болезненные каналы, дети с аутизмом могут задействовать стереотипные формы поведения, или специально перенаправить их через другие каналы (например, осязая предметы, они «отключают» свое зрение и слух).

II Низкий общий психический тонус и нарушение произвольной и целенаправленной активности обнаруживается в таких особенностях аутичных детей, как:

- повышенная психическая истощаемость и пресыщаемость. Аутичные дети быстро пресыщаются даже приятными впечатлениями. Особенно быстро наступает психическое истощение при необходимости произвольно организовать себя на общение и взаимодействие с людьми и выполнение произвольных действий. При истощении наступает вялость, пассивность, безучастность к окружающему. Характерно аномальное распределение активности: ребенок то бежит, то лежит [8];

- снижение или отсутствие активного исследовательского интереса к окружающему, что ограничивает возможности усвоения различных навыков (коммуникативных, речевых, социальных, когнитивных и пр.), требующих определенного уровня произвольного внимания, планирования регуляции и контроля своей деятельности.

Нарушение активности проявляется также в неспособности активно и избирательно воспринимать, и перерабатывать информацию, связывать ее с прошлым опытом, невозможности гибко использовать навыки, стремление воспроизводить усвоенное в готовой, заданной извне форме [8,36].

III Трудности понимания значения эмоций и социальной информации. У детей с РАС нарушена врожденная способность понимать и выражать эмоции в общении с людьми, используя соответствующие для этого средства (мимику, жесты, речь). Характерно непонимание чувств и намерений других людей, трудности усвоения аффективного смысла происходящего, что не позволяет адекватно оценивать причины действий, поступков, по-

ведения людей, ограничивает и искажает формирование мотивации и существенно осложняет социальную адаптацию [8,33,36].

Нарушенная или сниженная способность понимать социальный смысл информации, конкретность и буквальность ее понимания обуславливает не только трудности общения и взаимодействия с окружающими людьми, но и усвоения и гибкого использования социально обусловленных речевых, интеллектуальных и поведенческих навыков. Даже высокофункциональные дети с аутизмом, обладая высокими достижениями в отдельных областях речевого и интеллектуального развития, не могут поддержать простого речевого диалога, протекающего спонтанно и требующих гибкости в ситуации общения. В ходе коммуникации они плохо различают и не учитывают эмоции и намерения партнера, не могут гибко и адекватно перестроиться, изменить цель или стратегию при изменении ситуации общения. Аутичные дети способны устанавливать причинно-следственные связи, производить обобщения, но в пределах постоянной и знакомой ситуации; в целом их суждения и представления об окружающем мире конкретны, буквальны, фрагментарны и неизменны [8,33,36].

Перечисленные выше врожденные неблагоприятные факторы (нарушения переработки сенсорной информации, низкий психический тонус и трудности понимания значения эмоций и социальной информации), сопровождающие психическое развитие аутичного ребенка с первых дней жизни, обуславливают возникновение характерных для аутизма проявлений и особенностей, обозначенных в следующих диагностических критериях детского аутизма МКБ-10:

1) Качественные нарушения социального взаимодействия:

а) отсутствуют или ограничены реакции на имя, словесные просьбы, указательный и другие жесты, мимику, интонацию, взгляд;

б) отсутствует или ограниченно используются (преимущественно для удовлетворения потребностей): глазной контакт, мимика, указательный и другие жесты, движения, вокализации, слова, фразы;

в) значительно снижены реакции на эмоции других людей и/или отсутствуют гибкие и адекватные изменения поведения в соответствии с социальной ситуацией;

г) отсутствует или ограничена способность к установлению взаимодействия и игры со сверстниками.

2) Качественные нарушения общения:

а) не вступает или ограниченно поддерживает эмоциональное, и/или игровое, деловое (для удовлетворения своих нужд), речевое общение с близкими, другими взрослыми, сверстниками;

б) отсутствует или слабо разделяет совместное внимание и удовольствие в общении, отсутствует синхронность и взаимность в общении; не играет в социальные игры;

в) крайне ограниченно коммуникативное использование речи без попыток компенсировать ее отсутствие использованием экспрессивной мимики, вокализаций, интонации, жестов, поз, движений (пантомимы);

г) ограниченная способность начинать или поддерживать диалог, беседу (при любом уровне речевого развития), недостаточная гибкость речевых выражений, повторяющаяся и стереотипная речь.

3) Ограниченные, повторяющиеся и стереотипные формы поведения, интересы и активность:

а) стремление устанавливать жесткий, раз и навсегда, заведенный порядок во многих аспектах повседневной жизни; особая привязанность к определенным предметам, действиям (ритуалам), интересам;

б) поглощенность, захваченность стереотипными и ограниченными действиями и интересами;

в) моторные стереотипии;

г) повышенное внимание к частям предметов или нефункциональным элементам игрушек (к их запаху, осязанию поверхности, издаваемому ими шуму или вибрации) [31].

Стереотипные формы поведения проявляются в самой разнообразной форме:

- моторные (бег по кругу, вращение вокруг себя, раскачивания, машущие движения кистью, предплечьем, ритмические сгибания пальцев рук);

- сенсорные (верчение пальцев перед глазами, колес машинок, шуршание целлофановыми пакетами; обнюхивание одних и тех же предметов; расслоение тканей, пересыпание круп, переливание воды; сосание и облизывание предметов; произвольное напряжение конечностей, зажимание ушей, удары головой, кружение, тормошение, подбрасывание ребенка взрослым);

- речевые: эхолалии, постоянное проговаривание звуков, повторения слов и фраз без коммуникативной направленности, фразы-цитаты, штампы, чтение стихов;

- стереотипные действия с предметами, стереотипная игра: выкладывание предметов в ряды, в определенном порядке, составление узоров, группировка по форме, величине, цвету; проигрывание одних и тех же игровых действий и т.д.;

- поведенческие стереотипии: ритуальность в соблюдении режима дня, выборе еды, одежды, маршрута прогулок и др.;

- стереотипные интересы, увлечения, игры, фантазии, (сверхзахваченность и поглощенность ими).

Стереотипные формы поведения, являясь клиническим симптомом аутистического расстройства, в психологическом аспекте рассматриваются как защитные меры или способы, которые использует аутичный ребенок в попытках справиться с воздействием окружающей среды [8,33,36]. Стереотипные

типии аутичного ребенка психологически мотивированы, т.е. имеют свою логику возникновения и развития и выполняют следующие функции:

- защитную: уменьшить дискомфорт и болезненные ощущения, возникающие из-за гиперчувствительности, сенсорной перегрузки или от бессилия изменить, прекратить то, что неприятно или пугает. Одержимость и поглощенность стереотипиями позволяет заглушить неприятные ощущения, переживания и страхи, снижает ощущения дискомфорта;

- тонизирующую и стимулирующую: получение приятных ощущений, чтобы поднять тонус, улучшить восприятие поступающей информации в случае пониженной чувствительности;

- компенсирующую: понять окружающую обстановку в случае получения незнакомой, непонятной информации при фрагментарном или искаженном ее восприятии;

- контролирующую: выполнение одно и того же предсказуемого алгоритма действий или ритуала поведения с целью взять под контроль контакты с миром и оградить себя от дискомфортных впечатлений, от непонятного и пугающего [8, 36].

Таким образом, биологически обусловленные трудности установления эмоционального контакта и социального взаимодействия приводят к вынужденному формированию у аутичного ребенка аутистических способов защиты и приспособления к окружающему миру: ухода от контактов с окружающим миром и ограниченные, стереотипные формы поведения и взаимодействия. Это позволяет большинству исследователей рассматривать аутизм у детей не как психическую болезнь, при которой у больного отсутствует желание общаться, или возникает сознательный отказ от взаимодействия с окружающими, а как особое нарушенное развитие, возникающее вследствие врожденных трудностей усвоения социальных способов общения и взаимодействия [8, 31, 33,36].

Многочисленные психологические исследования, наблюдения родителей детей-аутистов и многолетний международный опыт оказания им помощи и содействия показали, что подавляющее большинство аутичных детей испытывают потребность во внимании и любви окружающих людей, проявляют искреннее внимание, интерес и привязанность к ним, стремление быть вместе с людьми [8, 33,37]. Аутичный ребенок хочет, но не может или затрудняется самостоятельно усваивать и гибко применять общепринятые способы общения и взаимодействия с людьми, которыми другие дети овладевают без всяких усилий в ходе повседневной жизни. Соответственно для создания возможностей у детей с РАС быть достаточно успешным в различных сферах общественной жизни, психологическая работа с аутичным ребенком должна быть сфокусирована, прежде всего, на развитии его коммуникативных способностей и социальной компетентности.

3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Детский аутизм и РАС характеризуются большим клиническим и психолого-педагогическим разнообразием. Психолого-педагогическая неоднородность аутичных детей проявляется в том, что у детей одного возраста с одним диагнозом аутизма или расстройства аутистического спектра, общий уровень психического развития или отдельных его сторон (коммуникативной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, социальной) может существенно различаться. Неравномерность развития проявляется также в следующих индивидуальных различиях:

- динамики развития: одни дети развиваются с очевидным прогрессом, переходя с одной на следующую ступень возрастного развития, в т.ч. спонтанно без психолого-педагогического вмешательства; другие длительное время остаются на ранних стадиях развития с минимальной положительной динамикой, несмотря на оказание значительной психолого-педагогической помощи;

- в восприимчивости к оказываемой психолого-педагогической помощи, а также темпах усвоения материала и обучаемости по различным сторонам развития и образовательным областям: ребёнок может какое-то время, не воспринимать воздействие психолога и/или педагога, не усваивать навыки и знания или усваивать их очень медленно, вслед за чем следует скачок; успешные периоды чередуются с периодами «застоя».

С целью оказания дифференцированной помощи детям с РАС в рамках данной программы предлагается использовать систематизацию детей с аутизмом с выделением двух групп: первая - дети с легкими и умеренными аутистическими расстройствами и вторая - дети с тяжелыми аутистическими расстройствами, в каждой из которых предусмотрено выделение подгрупп.

Систематизация разработана на основе обобщения данных об особенностях психического развития детей с аутизмом, критериев психологической классификации детского аутизма О.С.Никольской [40], уровней тяжести расстройств аутистического спектра (РАС), предложенной в классификации DSM-5 [32], но главными критериями разделения детей с аутизмом на группы стали степень восприимчивости ребенка к оказываемой помощи, показатели динамики его развития и необходимость применения тех или иных методов психологической работы.

I Дети с тяжелыми аутистическими расстройствами

Среди этих детей в зависимости от особенностей психофизического развития и способов взаимодействия с окружающим миром можно выделить три подгруппы.

Дети первой подгруппы имеют более глубокую форму аутизма, проявляющегося в полной отрешенности от происходящего вокруг, недоступно-

сти активных форм контакта со средой. Психологические особенности этих детей соответствуют картине первой группы детского аутизма в классификации Никольской О.С. [40].

Такие дети не откликаются на имя, просьбы и ничего не просят сами или механически используют руку взрослого для получения желаемого. Безразличны к окружающим, вплоть до игнорирования всех их воздействий, но могут не сопротивляться телесному контакту даже с незнакомым человеком, пассивно привлекаться к кормлению, одеванию и другим манипуляциям с ними.

Наблюдается полевое (бесцельное) поведение: перемещение по пространству помещения, прикосновение к предметам без активных действий с ними, лазанье по мебели, бег по кругу, длительное и пассивное созерцание объектов или действий. Такое поведение рассматривается как аутостимулирующее - с использованием пассивных способов получения различных ощущений: успокаивающих, поддерживающих и подпитывающих состояние комфорта [8, 40].

При активной попытке сосредоточить ребенка на выполнении задания, действия он сопротивляется, но не в виде протеста и негативизма, а ухода от контакта: ребенок встает, выскальзывает из рук взрослого и ускользает от неприятного вмешательства.

У детей отсутствует речь, часто наблюдаются различные вокализации: звуки, присвистывание, щебетание, причмокивание. Они не используют не только речь, но и мимику и жесты для общения с окружающими. Отсутствует подражание действиям взрослого, предметная и игровая деятельность. Отмечается задержанное умственное развитие с избирательным проявлением способностей в отдельных областях (группировке по цвету, форме, величине и пр.).

В ходе психологической работы отмечается низкая восприимчивость к развивающей помощи, длительное отсутствие и медленная положительная динамика. У этих детей отмечается крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий и минимальный ответ на социальные инициативы других, выраженная недостаточность речевых и неречевых навыков общения, что приводит к серьезным нарушениям в социальном функционировании.

Дети второй подгруппы могут избирательно вступать в контакт с окружающими, однако для них характерно больше неприятие окружающего мира, чем интерес и стремление к познанию его. Психологические особенности этих детей соответствуют картине второй группы детского аутизма в классификации Никольской О.С. [8, 40].

В качестве способа защиты дети привлекают активное отвержение всего того, что вызывает дискомфорт и страх. Поэтому контакты с миром осуществляются только в установленном и неукоснительно выполняемом ребенком

порядке, а все усилия во взаимодействии с окружающей средой направлены на строгое соблюдение сложившегося жесткого жизненного стереотипа, определенных ритуалов. Эти дети плохо переносят все новое, незнакомое и стремятся к постоянству во всем: в еде, одежде, привычной обстановке, к маршрутам прогулок и т.д. Предпочтения формируются очень узко и жестко, попытки вывести поведение ребенка за рамки ритуала вызывает у него выраженную реакцию протеста (крика, плача, активного сопротивления и агрессии).

Дети этой группы вступают в контакт только с близкими, используют, хотя и ограниченно, речевые средства общения. Они проявляют привязанность к матери, часто достигающей степень симбиотической связи с нею: ребенок ни на минуту не может расстаться с матерью.

У этой группы детей могут быть проблемы с приемом и переработкой сенсорной информации: повышенной или пониженной чувствительности, проявляющихся в чрезмерной поглощенности на получении одних ощущений и паническом избегании других. Наблюдается множество сенсорных и двигательных стереотипий, которые могут носить изощренный и причудливый характер.

У детей наблюдаются выраженные нарушения социального общения и взаимодействия даже при наличии поддержки; ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или ненормальное реагирование на социальные инициативы других. Отсутствие гибкости в поведении, трудности в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и мешают функционированию в различных ситуациях. Эти дети часто демонстрируют негативное и проблемное поведение, что значительно затрудняет установление контакта и продуктивного взаимодействия и может значительно снижать эффективность психологической работы с ними и требовать применения различных и специальных методов работы.

Дети третьей подгруппы имеют сложные нарушения, при которых аутистические расстройства сопровождаются интеллектуальными и/или сенсорными и двигательными нарушениями. Сложный характер нарушения этих детей обуславливает их крайне низкую восприимчивость к помощи, очень медленную динамику в развитии и требует применения дополнительных технологий и методов работы, а также участия педагогов-дефектологов (олигофренопедагогов, сурдопедагогов, тифлопедагогов) уже с первых этапов коррекционно-развивающей работы.

II Дети с легкими и умеренными аутистическими расстройствами

В группе детей с легкими и умеренными аутистическими расстройствами также можно выделить несколько подгрупп. К первой подгруппе относятся дети с умеренными РАС, особенности которых соответствуют характеристикам первой и второй групп психологической классификации

Никольской О.С., однако их отличает хорошая положительная динамика в развитии и восприимчивость к помощи [8, 40]. В процессе диагностико-ознакомительной работы психолог может выявить характерные особенности этих детей, отличающие их от детей с тяжелыми аутистическими расстройствами.

Дети первой группы, демонстрируя в целом уход от контактов с окружающими, могут периодически инициировать телесный контакт: прижиматься и обнимать близких, хотя без эмоционального взаимодействия и кратковременно: ребенок, как правило, сам дозирует и прекращает контакт при попытке взрослого его продолжить или расширить. Эти дети могут обнаруживать понимание речи, если в этом заинтересованы и произносить отдельные слова и даже фразы, но преимущественно без коммуникативной направленности в качестве аутостимуляций и отставленных эхолалий (повторений слов, услышанных из речи окружающих, рекламы и т.д.). Могут отмечаться эпизоды выполнения эмоционально окрашенных словесных просьб («Нельзя!», «Не трогай!») или обращений, значимых для ребенка («Идем кушать!», «Гулять!»). Дети также могут использовать слова, обращенные к взрослому и, выражающие их потребности и желания в аффективно значимых ситуациях: «Дай!», «Уйди!» [8, 40]. Они также могут показывать способности в выполнении практических задач (в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм) проявлять сообразительность и хорошую зрительную память в действиях со смартфонами, компьютерами.

У детей второй подгруппы с негрубыми аутистическими расстройствами в меньшей степени проявляется негативизм и активное сопротивление всему новому. Постепенное изменение и расширение сложившихся стереотипов и ритуалов не приводят к дезадаптации ребенка и поведенческим срывам, а способствуют возникновению интереса к предлагаемым играм. Ребенок становится менее фиксированным на соблюдении стереотипов и более терпимым к появлению в его опыте нового и незнакомого. С ним уже можно договориться, что-то объяснить, предложить ему другие варианты событий или действий. У него могут уменьшаться или исчезать наиболее изощренные стереотипии, страхи становятся менее напряженными. Ребенок уже не проявляет паники при разлуке с матерью, начинает интересоваться детьми, следить за их игрой и вовлекаться в нее [8, 40]. Эти дети могут пользоваться речью для выражения своих потребностей, однако их речевое развитие специфично: дети усваивают, прежде всего, речевые штампы, жестко связывая их с конкретной ситуацией и, используя их всегда в стереотипной форме. Характерны эхолалии, фразы в инфинитиве, во втором или в третьем лице, речевые штампы, используемые для выражения желаний, потребностей.

Часто проявляется одаренность в развитии отдельных психических функций и навыков: уникальная память, музыкальный слух, раннее усвое-

ние навыков чтения, счетных операций, алфавитов и словаря разных языков и пр.

К третьей подгруппе относятся дети с легкими аутистическими расстройствами, проявляющиеся уже не нарушениями, а трудностями с инициированием контактов и эффективным социальным взаимодействием. Характерные трудности понимания различных аспектов общения и взаимодействия, негибкое поведение препятствует успешному функционированию этих детей в разных социальных ситуациях. Поэтому без поддержки и содействия со стороны профессионалов, недостаточность социального общения приводит к заметным проблемам в социальной адаптации и является препятствием к успешному включению в общеобразовательный процесс. Психологические особенности этих детей соответствуют третьей и четвертой группам детей с аутизмом классификации Никольской О.С. [8, 40]. У детей третьей группы в классификации Никольской О.С. отмечают, прежде всего, поведенческие проблемы: выраженное упрямство и негативизм, чрезмерная конфликтность ребенка, стремление делать только по-своему или назло. Другой проблемой становится чрезмерная фиксированность ребенка на своих занятиях и увлечениях, от которого его невозможно отвлечь; ребенок, не слушает других, не реагирует на их реакции, просьбы и требования. Невозможно привлечь внимание ребенка к тому, что находится вне его интереса, изменить намеченную программу действий. Дети этой группы отличаются высоким умственным и речевым развитием, рано имеют интеллектуальные интересы и увлечения, но их направленность вызывает недоумение у окружающих, так как несвойственны детям в этом возрасте. Речь детей этой группы обычно очень книжная, изобилует взрослыми, не свойственными детской речи оборотами и выражениями. Увлечения – не по возрасту высокоинтеллектуального и отвлеченного характера. Несмотря на большее накопление информации, она усваивается фрагментарно, используются стереотипно, лишь в рамках аутистических занятий. Имея хорошую речь, дети не могут активно и гибко использовать ее в общении, не в состоянии поддержать обычного диалога на бытовые темы.

Дети четвертой группы в классификации Никольской О.С. имеют более легкую форму аутизма в виде трудностей организации общения и взаимодействия. Этих детей отличает повышенная чувствительность и ранимость, непереносимость критики и неодобрения. Они очень привязаны к близким, требуя от них постоянного внимания и эмоциональной поддержки. Эти дети часто производят впечатления очень неуверенных, робких, застенчивых и боязливых детей. У них также снижены возможности для понимания чувств, поведения других людей и организации активного и гибкого взаимодействия с ними; они могут теряться в простейших социальных ситуациях. Для детей этой группы также характерно стремление к стереотипным формам поведения и деятельности. Обычно наблюдается нарастание боязливости и

скованности при малейшем изменении привычного стереотипа. Типичны заторможенность и неуверенность движений. У них чаще всего отмечается задержка психического развития. Речь связная, но бедная, смазанная, аграмматичная. Следует отметить, что определение тяжести аутистических расстройств и прогноза развития ребенка в рамках определенных групп или уровней достаточно условное, поскольку ребенок, испытывая самые серьезные трудности, находится в процессе развития, прогноз которого не всегда можно предугадать. Динамика развития аутичных детей даже в пределах одной группы детей может существенно различаться в зависимости от их индивидуальных особенностей и возможностей, условий обучения. Одни дети могут переходить с одного уровня или группы на другой или оставаться на одном и том же уровне, без существенных изменений. Однако большинство детей в результате оказания своевременной помощи могут демонстрировать значительные продвижения, переходя из первой группы во вторую и далее, достигая к школьному возрасту определенного уровня социального функционирования, достаточного для поступления в школу.

II СОДЕРЖАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ, ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРАТЕГИИ И МЕТОДОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Психолого-педагогическая работа начинается с диагностико-ознакомительного этапа с целью оценки особенностей и возможностей ребенка, выбора адекватной стратегии, различных тактик, методов работы с ним.

В реабилитационные центры и кабинеты психолого-педагогической коррекции, а также в организации дошкольного и школьного образования дети с аутизмом принимаются на основании заключения ПМПК, в котором указываются медицинский и психолого-педагогический диагнозы, отражающие наличие аутистического расстройства, а также другие нарушения развития: задержки психического развития или нарушения интеллекта, речи и др. В заключении ПМПК, как правило, не отражается степень выраженности и особенности аутистического расстройства у ребенка, без знания которых, психологу организации образования сложно выбрать правильную стратегию и адекватные методы работы с аутичным ребенком. Как уже отмечалось при общем диагнозе и одинаковом возрасте, дети с аутизмом могут показывать различную картину аутистического расстройства по степени его выраженности, по способам аутистической защиты, возможностям общения и взаимодействия, особенностям сенсорной и моторной сферы, умственного и речевого развития. В связи с этим, специалисту важно должным образом организовать и провести диагностико-ознакомительную работу с ребенком и его семьей.

Цель диагностико-ознакомительного этапа – выявление уровня, особенностей эмоционального, социально-коммуникативного, умственного и речевого развития, а также возможностей ребенка для определения стратегии, тактик и методов работы.

Задачи диагностико-консультативного этапа:

- выяснение родительского мнения и отношения по поводу особенностей, сильных сторон и проблем развития ребенка; уточнение запросов семьи;
- сбор сведений медицинского и социально-психологического анамнеза для уточнения истории развития ребенка;

- определение уровня и возможностей ребенка к установлению контакта, общения и взаимодействия со взрослым, оценка доступных средств общения (невербальных и вербальных);

- выяснение особенностей и характера стереотипных действий, деятельности и поведения; уточнение их функций: тонизирующей (аутостимулирующей), защитной, контролирующей, компенсаторной;

- определение уровня и особенностей сенсорного, моторного, умственного и речевого развития, а также типичной для его возраста деятельности (предметной, игровой);

- установление причин и характера проблемного поведения: выраженной тревоги, страхов, негативизма, агрессии и самоагрессии;

- определение степени выраженности аутизма и способов аутистической защиты.

Диагностико-ознакомительный этап – проходит в течение двух недель (состоит из 4 занятий) и включает в себя последовательное проведение нескольких мероприятий:

- 1) Предварительная встреча с семьей ребенка, на которую родители приглашаются без ребенка. В ходе беседы уточняются:

- родительская оценка проблем ребенка: что беспокоит в его развитии и поведении;

- запроса родителей: что ожидают и хотят получить от оказываемой помощи;

- сведения медицинского и социально-психологического анамнеза.

Родителям также предлагается заполнить анкеты и опросники:

- опрос семьи ребенка с целью выяснения у родителей сильных сторон и проблем развития ребенка, благоприятных и неблагоприятных факторов среды, родительского потенциала, осуществляемый в рамках структуры и критериев Международной классификации функциональных ограничений и жизнедеятельности (Приложение А1) [41,42];

- опросник сенсорного профиля для выявления особенностей и проблем сенсорного восприятия ребенка (Приложение А2);

- 2) Проведение ознакомительно-диагностических занятий с ребенком при обязательном участии родителей, желательно как матери, так и отца ребенка. Если есть желание присутствовать на занятиях со стороны других членов семьи, то они также могут прийти.

Для проведения занятий создаются следующие условия:

- комната для занятия должна быть просторной (желательно 30-50 кв. м, но не менее 20), чтобы ребенок имел возможность свободно передвигаться в ее пространстве;

- предметы и игрушки, действия с которыми обычно интересны ребенку: юла, мячи, игрушки с сенсорным эффектом, веревочки, а также оборудование для уточнения сенсорных предпочтений ребенка: качели, батут, мягкие

модули, пуфы, горки, физиологический мяч, сыпучий материал, тактильные игрушки и т.п.;

- игрушки для предметных и игровых действий: машинка, грузовик, кубики, кукла, посуда, мебель, телефон, расческа, юла, музыкальная игрушка или игрушка с сюрпризом, мыльные пузыри, воздушный шарик;

- дидактические игрушки: сортеры, пазлы, почтовый ящик, пирамидка, матрешка, парные картинки и пр.;

- предметные и сюжетные картинки.

Требования и рекомендации к проведению занятий:

- в обстановке комнаты не должно быть предметов, которые могут испугать или сильно волновать ребенка (информацию получаем в ходе предварительной встречи с родителями);

- встреча проводится при условии хорошего самочувствия, положительного или нейтрального эмоционального состояния ребенка. Если ребенок по тем или иным причинам настойчиво проявляет негативизм к обследованию (например, отказывается заходить или находиться в комнате), то рекомендуется предложить ребенку любимую игрушку или предмет, лакомство или попросить родителя утешить и успокоить ребенка, как они обычно это делают;

- первая встреча с ребенком может быть кратковременной, продолжительностью 10-15 минут. Не следует принуждать ребенка к выполнению того, от чего он упорно отказывается. В данной ситуации очень важно поддержать родителя, сказать, что некоторым детям требуется время для адаптации в незнакомой ситуации, постараться вселить уверенность, в то, что совместные действия педагога и родителя помогут ребенку быть выносливее при общении с новыми людьми и добиться успехов в развитии;

- перед встречей с ребенком в комнате на ковре предлагается разложить несколько игрушек и предметов с целью получения сенсорного эффекта и игрушек для предметных и игровых действий, остальные - будут извлекаться по ходу обследования;

- результаты наблюдения за поведением ребенка и его обследования протоколируются (Приложение А3).

Предлагается следующий алгоритм первого занятия.

- 1) При встрече с ребенком не следует вступать в прямой контакт с ним, зрительный, телесный, игровой и речевой. Желательно избегать прямых обращений, вопросов, просьб («Привет», «Как тебя зовут?», «Давай поиграем с машинкой»), заглядывать ребенку в глаза, прикасаться к нему, брать за руку.

- 2) Встречу целесообразно начинать с беседы с родителями, предоставив им возможность самим решать, что делать с ребенком. Их поведение - взятие ребенка на руки, колени, поза прижатия или наоборот, отстраненности может послужить предметом диагностического анализа. Если родители

спрашивают, о том, что должен делать ребенок, можно предложить им отпустить ребенка к игрушкам. В тех случаях, когда ребенок не желает отходить от матери, он может оставаться у нее на руках или рядом с ней.

Если же ребенок свободно перемещается по пространству комнаты, то наблюдаем за спонтанным поведением ребенка, фиксируя все особенности его поведения согласно протоколу наблюдения (Приложение 3). В ходе наблюдения уточняем у родителей: «Всегда ли ребенок себя так ведет (дома) или это необычное поведение?» «Что могут означать его движения, действия, звуки, смех или плач?» и т.д. Затем можно попросить родителей позвать ребенка по имени (до 3-4 раз), привлечь его внимание яркой и интересной для ребенка игрушкой: «Смотри, смотри, что там есть!», при этом смотреть в глаза ребенка и указывать взглядом, а потом указательным жестом на игрушку.

3) По окончании беседы предлагаем родителям поиграть вместе с ребенком, как они это обычно делают, или считают нужным. Можно пройти к игрушкам и начать совместные действия. В ходе совместных действий ребенка и родителей фиксируем: вовлекается ли ребенок в совместную игру, обращается ли за помощью к родителям, подражает ли их игровым действиям, получает ли он удовольствие от игр, которые ему предлагают родители.

4) Далее психолог может предпринять первые и осторожные попытки установления контакта с ребенком. Сначала он молча наблюдает за ребенком, выражая спокойное, но отчетливо-доброжелательное отношение к ребенку. Затем взрослый понемногу сокращает дистанцию между собой и ребенком, избегая, при этом, смотреть прямо в его сторону, используя боковое зрение или прикрывая глаза.

5) Взрослый начинает с тех действий, которые выполняет сам ребенок. Нужно понаблюдав за ребенком, попытаться в точности скопировать его действия и следить за его реакцией. Позитивная реакция и состояние расслабления и комфорта у ребенка может проявляться следующими признаками: сокращением дистанции между взрослым и ребенком, вплоть до прикосновений, наблюдение за действиями взрослого (оно может быть прямым, кратковременным или боковым зрением), различные движения, вокализации крики, которые родителями объясняются как проявления радости и удовольствия.

6) В этом случае предлагаем ребенку наиболее приятные и любимые ему действия, занятия или игры, например, качать на качелях, разбрасывать предметы из коробки, пускать мыльные пузыри или запустить юлу и т.д. Приступать к этим действиям следует осторожно, постепенно подходить и прикасаться к ребенку.

7) Если ребенку нравятся действия взрослого, и он подключается к ним, то можно осторожно внести что-либо новое в эти действия и посмотреть, на его реакцию. Например, ребенок долго стучал в барабан, извлекая

громкие звуки, теперь ему предлагают погремить погремушкой. Другому ребенку нравилось разбрасывать предметы из коробки, тогда предлагаем другую коробку с иными предметами (мячиками, звездочками) и сопровождаем разбрасывание возгласом «Ура!». Делать это следует осторожно, чтобы не напугать ребенка неожиданным новым впечатлением. Постоянно отслеживаем изменения в состоянии ребенка, какое впечатление производят на ребенка действия взрослого, не усиливают ли они его тревожности, не приводят ли к истощению и пресыщению, не увеличивается ли его моторная напряженность, стереотипные действия или агрессия.

На имитационное поведение психолога у детей могут наблюдаться: 1) реакции удовольствия и принятия инициатив взрослого; 2) безразличие, игнорирование поведения взрослого (создается впечатление, что ребенок просто не замечает его) и 3) негативные реакции - усиление напряжения, тревоги, страха и протестное поведение, проявляющиеся появлением и усилением различных стереотипий (движений и вокализаций), активным уходом и избеганием взрослого, обращением за защитой к матери, стремлением выйти из комнаты, криком, плачем, агрессией и самоагрессией.

8) Независимо от типа реагирования ребенка на поведение психолога (позитивного, безразличного или негативного) предоставляем ему время отдохнуть, побыть одному. В это время психолог может спокойно, но увлеченно заняться чем-то, что может привлечь внимание ребенка. Это могут быть действия с мячом, машинкой, юлой, выполнение определенных заданий: сортеров, пазлов, «почтовых ящиков», главное, чтобы принцип действия с ними был очевиден для ребенка.

9) Эти действия осуществляются недолго, после нескольких действий необходимо остановиться, отойти в сторону, перестав обращать внимание на ребенка (отвернуться, заговорить с родителями), чтобы спровоцировать у него желание самому повторить эти действия. Нередко можно наблюдать отставленные действия ребенка. Ребенком мимоходом, не глядя, может сложить вложить пазл, покатавать машинку, мяч или покормить куклу. Нередко он начинает развешивать свои действия и осуществлять несколько последовательных игровых действий.

10) Далее можно попробовать организовать первые игровые взаимодействия: покатавать ему мяч, машинку, закрутить юлу и после ее остановки передать ему, сложить 1-2 кубика башни, третий передать ему. Делать это нужно неназойливо, без принуждения, терпеливо ожидая отсроченной реакции ребенка. Необходимо дозировать эти взаимодействия. Чаще всего аутичные дети сами контролируют продолжительность такого общения. Они могут встать, отойти в сторону, убежать, отвернуть, лечь на пол, осуществлять стереотипные действия. Это необязательно обозначает, что ребенок напуган или не хочет поддерживать контакт; чаще это указывает на психическое пресыщение и усталость.

Через какое-то время, отдохнув, ребенок может возвратиться к взрослому, прерванному действию и может сам инициировать контакт, например, взять руку взрослого и протянуть ее к предмету (дескать, продолжай) или подвести ее к заинтересовавшему предмету. Часто это большой физиологический мяч для качания на нем. Неплохой способ установления контакта, привлечения внимания и интереса ребенка к своим действиям - пускать мыльные пузыри. В некоторых случаях для установления контакта можно применять действия с любимыми предметами или игрушками ребенка, которые он принес из дома.

11) Если ребенок в той или иной степени готов к сотрудничеству, его можно усадить за специально оборудованный столик и предложить ему традиционную батарею методик, использующуюся для исследования познавательной деятельности и речи.

В тех случаях, когда ребенок, несмотря на все усилия и попытки не желает вступать в контакт, пассивно или активно протестуя против любых его форм, то лучше назначить повторную встречу. Нередко на следующем занятии ребенок проявляет большую коммуникативную активность, поскольку обстановка и ситуация ему уже знакомы и не вызывает выраженной тревоги и страхов.

Для исследования особенностей и характера привязанности ребенка к родителям, создаем экспериментальную ситуацию разлуки - просим членов семьи выйти из комнаты, оставив ребенка с психологом наедине на несколько минут. Наблюдаем за реакцией ребенка на уход родителей: он не замечает, безразличен к их отсутствию, продолжая заниматься своими играми, или проявляет тревогу, плачет; ищет родителей, бежит к двери и пытается воссоединиться с ними. Также отмечаем реакции и поведение ребенка при возвращении близких: смотрит на них, улыбается, бежит навстречу, обнимает, вокализует или не замечает их возвращения, безразличен к ним; проявляет недовольство, агрессию по отношению к ним.

Следует отметить, что эксперимент с разлукой не следует проводить с детьми с повышенной или симбиотической привязанностью к матери, дабы психологически не травмировать ребенка. Обычно такой эксперимент проводится у детей, у которых подозревается отсутствие или снижение привязанности к родителям.

На следующем занятии сохраняется примерно тот же алгоритм действий, но с учетом выявленных особенностей ребенка. Важно установить «точки» контакта и возможного взаимодействия. Это могут быть действия, которые понравились ребенку, но для их реализации необходима помощь взрослого: покачать на фитмяче, качелях, запустить мыльные пузыри или воздушный шар, завести юлу и т.д. В ходе таких действий стараемся продлить и усложнить контакт, осторожно допуская зрительный, телесный, тактильный и речевой.

На 3-4 занятия рекомендуется активнее использовать имитацию поведения ребенка. Следует максимально точно повторять все его движения, позы, действия с предметами, мимику, эмоциональные реакции, стараясь придерживаться того же темпа и ритма. Если ребенок бежит по кругу, то и взрослый бежит по кругу, если раскачивается взад-вперед, то раскачивается в том же ритме; прыгает и падает, то же самое повторяет психолог; ребенок сидит и, не отрываясь, смотрит в одну точку – взрослый сидит и смотрит в ту же точку. Также имитируются все действия ребенка с предметами и игрушками. Если ребенок катает машинку взад-вперед, то психолог, используя такую же машинку, также катает ее. Важно фиксировать реакцию и поведение ребенка на подражание его действий взрослым.

В тех случаях, когда ребенок не допускает имитацию его поведения взрослым, активно протестует (крик, плач, агрессия и/или самоагрессия) наблюдаем за спонтанным поведением и занятиями ребенка, фиксируя все особенности, согласно протоколу наблюдения.

После завершения всех диагностических занятий проводится анализ и обобщение результатов данных, полученных в ходе реализации мероприятий этого этапа: сбора анамнеза, бесед и анкетирования родителей, наблюдения и экспериментального обследования ребенка. Результаты обобщаются в психологической характеристике (форма представлена в Приложении А4) в виде качественного и частично количественного анализа и выводов о степени выраженности аутистического расстройства, уровне эмоционально-коммуникативного, социального, умственного и речевого развития.

На основании психологической характеристики (обобщенных результатов обследования) устанавливаются категории детей.

Первая категория – дети, у которых выявлены:

- определенные возможности и средства к установлению контакта в виде интереса к взрослому и его поведению: часто улыбается; наблюдает за действиями психолога, подходит к взрослому, стоит перед ним, заглядывает в лицо, издает звуки, прислоняется к взрослому, тянет его за руку.

- вовлекается даже ограниченно и кратковременно в предложенные взрослым задания: собирает пазлы, сортеры, строит башню.

- вовлекается также ограниченно и кратковременно в совместные игры и действия с взрослым (психологом, родителями): катают мяч друг другу, строят по очереди башню из кубиков и пр. Может ограниченно подражать действиям взрослого: покормить вслед за психологом куклу ложкой, покачать машинку;

- обращается к взрослому (психологу, родителям) за помощью: запустить юлу, мыльные пузыри, воздушный шарик, покружить на руках, покачать на качелях, на фитболе и т., используя взгляд, вокализации, руку взрослого, жест «Дай», слова и фразы;

- хороший уровень развития зрительного восприятия, памяти, других

психических функций. Отдельные способности и навыки в знаках, компьютерных алгоритмах и играх и пр. Нормативное выполнение заданий на исследование наглядных форм мышления (сортеры, почтовые ящики);

- наличие понимания речи (может отзываться на имя, присутствуют реакции совместного внимания, выполнения отдельных словесных просьб) и использования отдельных слов, фраз и пр.

Вторая категория - дети, у которых выявлены:

- стойкое безразличное отношение к психологу, игнорирование всех его попыток установить контакт, его действий и имитационного поведения;

- пассивный уход и отказ от предлагаемых занятий, игр, заданий;

- отсутствие привязанности к родителям (нет реакции на их уход из комнаты) или единичные физические прижатия к ним без эмоционального контакта;

- пассивное, созерцательное или полевое поведение (хаотичное перемещение по комнате, лазание по мебели и пр.);

- отсутствие понимания речи (реакции на имя, словесные обращения) и использования речи;

- ограниченное и кратковременное включение в игры с пазлами, сортерами (не всегда). Дома может проявлять отдельные способности к сортировке предметов по форме, цвету, размеру и пр. (не обязательно).

Третья категория - дети, у которых выявлены следующие особенности поведения:

- отчетливо проявляет тревогу, страх, негативизм, агрессию к психологу в течение всех 4-х занятий или незначительное снижение интенсивности негативных реакций;

- стойкая негативная реакция на попытки взрослого установить с ним контакт: не допускает сокращения дистанции, активно сопротивляется (запрещает) имитации взрослого, протестует: кричит, плачет, бросается предметами, стремится покинуть комнату занятий;

- не вовлекается в совместные игры, не подражает действиям взрослых, но может, не сразу, а отсрочено выполнить отдельные заинтересовавшие его задания: сложить пазлы, сортеры и т.д., поиграть с игрушками - юлой, машинкой и пр.

- постоянно осуществляет различные стереотипные действия, которые усиливаются и нарастают при тревоге и возбуждении;

- может проявлять интерес и способности (в домашних условиях) к знакам (буквам, цифрам), сортировке предметов по форме, цвету, размеру и пр. Возможно ограниченное восприятие и понимание речи, использование отдельных слов и фраз.

Дети первой категории относятся к условно-прогнозируемой группе детей с легкими и умеренными аутистическими расстройствами, дети второй и третьей категории - к условно-прогнозируемой группе с тяжелыми

аутистическими расстройствами. Распределение детей по степени тяжести аутистического расстройства на первоначальном этапе работы достаточно условное, поскольку для определения у каждого ребенка степени восприимчивости к психологической помощи и дальнейший прогноз его развития можно установить в течении определенного срока работы с ним. Поэтому психологическая работа с аутичным ребенком раннего и младшего дошкольного возраста независимо от тяжести аутистических проявлений целесообразно начинать со специальной развивающей программой для детей с аутистическими расстройствами на начальном этапе работы.

В зависимости от установленной категории детей определяется стратегия, тактики и методы работы с ребенком. Работа с первой категорией детей начинается, либо с использования стратегии непосредственной имитации (первый этап работы), но с минимальной продолжительностью (2-4 занятия), либо, если ребенок демонстрирует хорошие коммуникативные возможности, сразу со стратегии присоединения и вовлечения, используемой на третьем этапе.

Работа со второй и третьей категориями детей осуществляется последовательно на всех этапах, продолжительность каждого из которых может занимать 8-12 занятий. Общий алгоритм психолого-педагогической работы с аутичными детьми, отражающий последовательность всех ее этапов, а также применения различных стратегий, методов и приемов представлен в приложении 7.

2 Специальная развивающая программа для детей с аутистическими расстройствами на начальном этапе работы

Цель программы - установление контакта и начальных форм взаимодействия с аутичным ребенком.

Задачи программы:

- адаптация ребенка к психологу и условиям занятия;
- установление эмоционально-игрового контакта, отдельных форм, способов взаимодействия через имитацию его поведения и присоединение к его действиям;
- стимуляция к подражанию и действиям взрослого, формирование предпосылок к совместной деятельности со взрослым;
- смягчение сенсорного и эмоционального дискомфорта;
- повышение психофизического тонуса, снижение психической истощаемости и пресыщаемости;
- снижение или преодоление проблемного поведения.

Методы и приемы психологической работы.

1) Имитация поведения ребенка. Методической основой приема имитации поведения стал метод, предложенный Б. Кауфман и С.Кауфман в рамках разработанной ими Программы Son-Rise, предназначенной для помощи семьям детей с аутизмом [10].

В соответствии этой программы, установление первых контактов с ребенком достигается путем присоединения взрослого к стереотипному поведению ребенка через имитацию его поведения. Взрослый, следуя за ребенком, должен точно копировать все его движения, действия с предметами, звуки и т.п., какими бы странными или нелепыми они не казались.

По мнению авторов, это дает ключ к пониманию поведения аутичного ребенка и облегчает установление контакта. Далее следует осторожное включение в игру ребенка и развитие на ее основе простых взаимодействий. По мере возможностей ребенка, происходит постепенное введение его в ежедневную рутину новых, все более сложных, разнообразных и стимулирующих занятий.

2) Отставленная имитация поведения, предложенная и разработанная психологом М.Е. Баймухановой [13]. Суть метода заключается в том, что после определенного периода непосредственной имитации психолог переходит к отставленной. Он точно повторяет движения, действия, звуки ребенка, но не сразу вслед за ребенком, а через определенное время, то есть взрослый выполняет все стереотипы ребенка независимо от сиюминутного поведения ребенка.

Использование этого приема, по мнению автора, стимулирует ребенка наблюдать за взрослым и реагировать на его поведение. Возможно возникновение намеренных действий: ребенок намеренно выполняет действие в целях наблюдения этого же действия у взрослого, переживая чувство удовольствия от такой совместной игры. Далее он более охотно начинает подключаться к действиям психолога, в том числе к новым, не входящим в состав его стереотипий и аутостимуляций.

3) Методы и приемы сенсорной интеграции, разработанные автором теории сенсорной интеграции Дж.Айрис и других авторов используются для смягчения сенсорного дискомфорта, повышения его психического тонуса и являются основой для развития совместных действий и игр [22,23,43].

4) Метод развития прелингвистических навыков Мелье (Prelinguistic Milieu Teaching (PMT: Yoder and Warren, 1998) [12,12]. Основными стратегиями работы с ребенком в рамках программы PMT являются:

- следование за ребенком, присоединение к его действиям и игре, вовлечение ребенка в спонтанную игру с постепенным увеличением доступной коммуникации для ребенка;

- постепенное введение новых задач, требующих разрешения в ходе частично структурированной деятельности; создание проблемных ситуаций для увеличения коммуникативных попыток; использование предметных игр и игр, направленных на социальное взаимодействие;

- структурированная деятельность, предполагающая целенаправленное обучение навыкам согласно определенному плану.

5) Метод эмоционально-уровневой терапии и эмоционально-смыслового комментария, разработанный О.С.Никольской, Е.Р. Баенской и М.М. Либлинг [8,44,45]. Установление контакта с ребенком происходит от пассивного присутствия рядом, подражания и осторожного комментирования действий ребенка к постепенному привлечению его внимания и интереса к приятным и совместным со взрослым сенсорным и иным играм. Проводится работа по постепенному преобразованию стереотипий ребенка в осмысленную игру и деятельность, придание им социального смысла. Введение ребенка в эмоциональное переживание и осмысление происходящего происходит через речевой комментарий психолога, сопровождающий совместную игру с ребенком.

Условия и требования по проведению психолого-педагогической работы:

- большая комната (не менее 20 кв.м.), условно разделенная на зоны с соответствующим оборудованием. В комнате ничего не должно быть, чтобы мешало или отвлекало внимание ребенка, кроме специально подобранных предметов и игрушек, которые тоже могут извлекаться по мере необходимости;

- наличие парных предметов и игрушек, предпочитаемых ребенком: 2 одинаковых юлы, машинки, мячика, веревочки и т.д.;

- на занятиях желательно присутствие родителей. Во-первых, для того, чтобы родители могли знать, как заниматься с ребенком в домашних условиях, во-вторых - оказывать поддержку ребенку, если он в ней будет нуждаться и оказывать помощь психологу при необходимости.

Содержание программы

Первый этап работы. На этом этапе используется стратегия или метод имитации. Суть стратегии заключается в непосредственной имитации поведения ребенка взрослым. Следует максимально точно повторять все его движения, позы, действия с предметами, мимику, эмоциональные реакции. Важно не нарушать деятельность ребенка, не отвлекать и не переключать его внимания. Психолог тихо, как тень следует за ребенком, имитируя все его действия.

Передвигаться следует рядом с ребенком на расстоянии 10 см от него, и выполнять все действия ребенка синхронно за ним, попадая в тот же темп и ритм движения, вплоть до синхронизации его дыхания. Если ребенок бежит по кругу, то и взрослый бежит по кругу, если раскачивается взад-вперед - раскачивается в том же ритме; прыгает и падает - тоже самое повторяет психолог; ребенок сидит и, не отрываясь, смотрит в одну точку - взрослый

сидит и смотрит в ту же точку. Исключение составляют действия, представляющие опасность для ребенка (попытки залезть на шкаф, подоконник, прыгать с них и др.). В этих случаях психолог прекращает имитацию и старается переключить внимание ребенка на другую деятельность.

Также имитируются все действия ребенка с предметами и игрушками. Если ребенок катает машинку взад-вперед, то психолог, используя, вторую такую же машинку также катает ее. В случае, когда ребенок пытается взять у взрослого предмет, то тот одновременно забирает из другой руки ребенка парный предмет. Такая «борьба» может продолжаться несколько минут до спонтанного переключения ребенка на другую деятельность. Однако, не следует доводить ребенка до проблемного поведения. Можно имитировать отбирание игрушки 2-3 раза, а затем просто имитировать без нее, так как будто она у вас в руках.

В начале работы подражание распространяется только на действия и движения ребенка, а звуки и слова ребенка не имитируются. Это связано с щадящим режимом общения с ребенком, т.к. отраженные звуки и слова взрослого могут вызвать у ребенка беспокойство и тревогу.

Если не успеваем следовать за темпом ребенка, выполнить какое-либо движение или действие, которое трудновыполнимое или быстрое для воспроизведения, то можно его пропустить и перейти к следующей серии движений, совершаемых ребенком.

Выбор положения в отношении ребенка зависит от особенностей его зрительного восприятия. Если ребенок пользуется в основном «периферийным зрением» и отсутствует прямой визуальный контакт, то психолог располагается с боку от ребенка, так чтобы расстояние между ними было не больше 5-8 сантиметров.

При наличии у ребенка «туннельного зрения» (воспринимаются только зрительные раздражители, поступающие на центральную область сетчатки глаза) и он видит только то, что прямо перед ним, то психологу необходимо находиться перед ребенком, лицом к лицу на расстоянии вытянутой руки, чтобы можно было расположить между ребенком и взрослым разные предметы, используемые во время имитации. При этом очень важно избегать прямого взгляда в глаза ребенка; следует смотреть на его лоб или подбородок.

Длительность имитации во время первых занятий составляет 10-15 мин. и постепенно увеличивается до 20-30 минут, при условии, что ребенок спокоен, активен и с интересом реагирует на действия и поведение взрослого.

После имитации можно оставить ребенка, предоставляя ему возможности заняться тем, чем он хочет, в это время - обсудить с родителями особенности реакций и поведения ребенка во время имитации, сравнить их с теми, что наблюдались во время домашнего выполнения родителями, а также ответить на их интересующие вопросы, объяснить домашнее задание. В ходе

беседы с родителями очень важно наблюдать за поведением ребенка, его реакцию на прекращение имитации. После 4-8 занятий можно ожидать различные реакции детей на имитацию его поведения и ее прекращение.

Позитивные реакции и поведение

Ребенок спокойно реагирует на имитацию его поведения и проявляет заинтересованность в продолжении имитации или уже парной (хотя и параллельной) деятельности: подходит к взрослому, стоит перед ним, и заглядывать в лицо, издает звуки или прислоняется к нему, тянет его за руку.

В работе с этими детьми на 4-5 занятия можно осторожно подключать звуковую и речевую имитацию: повторяем все звуки и другие вокализации, а также слова, которые произносит ребенок. Учитывая, что большинство аутичных детей замедленно и ограниченно воспринимают слухо-речевую информацию, повторяем его звуки и слова чуть громче и более экспрессивнее, чем он. Если ребенок, имея повышенную слуховую чувствительность, демонстрирует протест (закрывает уши или рот взрослому) повторяем звуки, но тихо, почти шепотом или прекращаем звуко-речевую имитацию.

При отсутствии у ребенка каких-либо вокализаций или негативной реакции на речевую имитацию можно на 6-7 занятия начать использовать вербальное комментирование действий ребенка. Словесное комментирование должно быть кратким, простым и отражать осуществляемые действия ребенка. Например, если ребенок бежит, то психолог комментирует так «Я бегу», ребенок катает машинку то «Я катаю машинку» и т.д. При этом словесное комментирование распространится и на эмоции ребенка «Я улыбаюсь», «Мне не нравится» «Я плачу» и т.д.

Речевое комментирование должно быть более экспрессивным и достаточно эмоциональным, а сопровождающая речь, мимика психолога - разнообразной, более яркой, чтобы привлечь внимание ребенка, но в тоже время не навязчивым со стороны, чтобы не спровоцировать тревогу или испуг ребенка.

Во время речевого комментария, психолог может кратковременно смотреть в глаза ребенку, чтобы ребенок четко видел выражение его лица, взгляд и движения рта, когда он говорит. Это помогает нам оказаться в фокусе внимания ребенка и устанавливать контакт с ребенком посредством взгляда и мимики, а отражение улыбки, смеха, радостных вокализаций ребенка способствуют совместному переживанию удовольствия и восприятию взрослого как субъекта, с кем интересно и занимательно проводить время.

Безразличные и негативные реакции и поведение ребенка

Поведение психолога (имитация действий ребенка) может в течение продолжительного времени никак не отражаться на ребенке, он остается безразличным и равнодушным к действиям взрослого. В этом случае продолжаем работу по имитации поведения ребенка.

Имитационное поведение психолога для некоторых детей станет чрез-

мерной сенсорной и эмоциональной нагрузкой, вызывающей дискомфорт, страх и защитное поведение (уход, агрессию). Тогда возможны и ожидаемы следующие реакции ребенка на действия психолога:

- ребенок проявляет тревогу, страх (плачет, кричит, стремится выйти из комнаты, нарастает психомоторное возбуждение). Такая реакция, с одной стороны свидетельствует о том, что ребенок заметил изменения вокруг него: он видит взрослого и его действия; с другой стороны, указывает на повышенную тревожность, чувствительность и ранимость ребенка;

- ребенок проявляет агрессию в отношении психолога или матери, если она пытается успокоить или самоагрессию: бьет себя по лицу, ушам или бьется головой об пол, стену и пр.

В этих случаях переходим на щадящий режим общения с ним, смягчаем дискомфорт от воздействия на него и сокращаем длительность имитации. Продолжительность имитации будет зависеть от индивидуальной выносливости ребенка. Можно начинать с пяти минут и постепенно наращивать ее продолжительность. Рекомендуется следующий алгоритм проведения:

свободная деятельность ребенка (5-10 минут),

имитация (5-10 минут) и снова свободная деятельность ребенка. В таком режиме работаем с ребенком в течение всего занятия. Во время свободной деятельности, если ребенок успокоился сразу, он может заниматься своими любимыми сенсорными играми. Психолог наблюдает, что и как он делает.

Если ребенок плачет, кричит, пытается выйти из кабинета или проявляет агрессию и самоагрессию, то:

- просим маму успокоить ребенка обычными ее способами: обнять, прижать к себе, дать воду, лакомство;

- предлагаем ребенку предпочитаемые и любимые для него занятия. Психологу уже известны сенсорные предпочтения ребенка. В зависимости от их характера ребенку можно предложить так называемые сенсорные игры, направленные на получение различных ощущений;

- а) вестибулярных: вращение в тренажере «Яйцо», качание на качелях, прыжки на батуте. Не следует использовать игры, предполагающие прямой телесный контакт с ребенком (брать на руки и кружить и т.п.);

- б) проприоцептивных: лазание по модулям, укрывание сенсорным (тяжелым с наполнителями) одеялом, пролезание и пребывание в темном закрытом месте (специально сделанная «норка», бочка, мягкий цилиндр), где предусмотрены плотные прижимания. Также избегаем непосредственного телесного контакта с ребенком;

- в) тактильных: игры с сыпучим, неструктурированным материалом, касание поверхностей различной текстуры и пр.

Предпочитаемой деятельностью ребенка также могут быть игры с предметами: раскидывание предметов, извлечение сенсорных эффектов, раскладывание в ряды и пр.

При агрессии или самоагрессии, если ребенок контролирует силу удара, щадит себя, то психолог продолжает копировать его поведение. В случаях выраженной и опасной агрессии и/или самоагрессии и фиксации на агрессивных действиях рекомендуется обхватить ребенка со стороны его спины, так чтобы ребенок не мог причинить ни себе, ни другому взрослому вред. Держим его крепко до тех пор, пока не почувствуем, что реакция агрессии/самоагрессии стала ослабевать. Во время данной тактики коррекции агрессии/самоагрессии нельзя с ребенком вступать в какие-либо виды коммуникации (как вербальные, так и невербальные). Важно предварительно обговорить с родителями данную тактику вмешательства во время агрессии/самоагрессии и получить их согласие на нее.

Общим требованием к поведению психолога во время перерыва является:

- избегание прямого контакта с ребенком;
- предоставление ему возможностей для успокоения, отдыха, получения приятных ощущений от игровых действий, вызывающих комфорт и тонизирующих ребенка;
- дозирование сенсорной нагрузки: при предоставлении различных сенсорных стимулов необходимо избегать перегрузки ребенка (предупреждать истощение или возбуждение).

Ожидаемые результаты первого этапа. Общим итогом периода непосредственной имитации и ожидаемыми результатами должны стать следующие типы поведения ребенка:

- активный и конструктивный: ребенок часто улыбается; наблюдает за действиями психолога, ждет, когда психолог не поспевает за ним; кратковременно, но смотрит в глаза, реагирует на прекращение имитации: подходит к взрослому, стоит перед ним, заглядывает в лицо, издает звуки или прислоняется к взрослому, тянет его за руку и пр.;
- активный и деструктивный: ребенок активно сопротивляется (запрещает) имитации взрослого, протестует: кричит, плачет, бросается предметами, стремится покинуть комнату занятий;
- пассивный и конструктивный: прекращает активность в своей деятельности; ложится на пол, но наблюдает за происходящим и действиями взрослого; лежит и трогает взрослого (обнимает, перебирает пальцы взрослого, кладет ноги на него и т.д.);
- пассивный и деструктивный: безразличен, не замечает и не проявляет интереса к действиям взрослого; прекращает активность в своей деятельности, пассивен.

Все описанные типы поведения ребенка, за исключением последнего, указывают на изменения в развитии ребенка, поскольку дети так или иначе (позитивно или негативно, более или менее активно) стали реагировать на взрослого: они воспринимают его воздействия, и они вызывают у него

определенные эмоциональные переживания: чувство удовольствия или неудовольствия.

Поведение детей с активным и конструктивным типом поведения свидетельствует об установлении первых форм контакта с ними и указывает на готовность и возможности детей к развитию различных форм взаимодействия со взрослым, что позволяет перейти сразу на третий этап психологические работы с ними с использованием стратегии присоединения, минуя второй этап работы.

В работе детьми, демонстрирующими три остальных типа поведения, рекомендуется использование стратегии или метода отставленной имитации.

Второй этап работы - стратегия (метод) отставленной имитации. Метод отставленной имитации заключается в том, что взрослый демонстрирует поведение ребенка, копируя его стереотипные действия и игры, а также аутостимуляции, но, следуя не сразу за ребенком, а позже, выполняя его действия самостоятельно и независимо от поведения ребенка.

Предварительно следует выбрать несколько действий ребенка (не более 5), которые будут воспроизводиться взрослым. Необходимо достаточно точно изображать его моторные стереотипии, вокализации, действия, как бы демонстрируя ребенку его самого в различных ситуациях. Отставленную имитацию осуществляют после непосредственной имитации в течение 10 минут. На этом этапе структура занятий обычно такова: непосредственная имитация - 10 мин; отставленная имитация – 10 мин., далее - предпочитаемая деятельность ребенка. Отставленную имитацию проводят в течение 4-8 занятий.

У детей с пассивно-безразличным отношением через определенное время можно наблюдать следующее поведение: ребенок прекращает свои действия и кратковременно наблюдает за взрослым. У него может меняться характер поведения: усиливаются вокализации, аутостимуляции и стереотипные действия, меняется темп передвижения в пространстве, появляется боковое слежение за взрослым.

У других детей можно наблюдать реакции тревоги или протеста, в том числе агрессии. В этих случаях действуем так же, как и на предыдущем этапе. Однако после периода активного протеста может наблюдаться своеобразное поведение, которое можно определить, как демонстративное. Ребенок снова начинает игнорировать психолога, но делает это демонстративно – отворачивается в сторону, ложится на пол, закрывает глаза, начинает с новой силой осуществлять свои стереотипии.

Несмотря на психологические трудности по поводу такого поведения ребенка, оно свидетельствует о положительной динамике. Демонстративное поведение означает, что ребенок замечает и реагирует на поведение взрос-

лого, адресуя эти реакции непосредственно ему. Как правило, этот период в поведении продолжается недолго.

Ожидаемые результаты второго этапа. Ребенок:

- наблюдает за взрослым и положительно реагирует на его действия, но еще не повторяет их и не подключается к ним;
- подключается к действиям психолога, повторяя за ним с определенным удовольствием, но делает это эпизодически и кратковременно;
- появляются намеренные действия: ребенок намеренно выполняет действие в целях наблюдения этого же действия у взрослого и получая от этого удовольствие.

Одни дети вновь и вновь повторяют действия для получения удовольствия от действий взрослого и смеются при неудаче взрослого повторить его действие. Другие их выполняют с целью контроля точности действий взрослого: повторяя действия, они добиваются точности выполнения. Третьи, намеренно многократно выполняют те действия, которые не нравятся взрослому, как бы наказывая их, заставляя делать неприятные для них вещи (например, дергать волосы, плевать, сильно падать).

Таким образом, общим итогом работы этого периода может стать переживаемое удовольствие детьми от действий взрослого. Они начинают повторять и повторяют действия психолога достаточно продолжительное время; появляется намеренность действий: ребенок сначала следит за взрослым, а затем подключается к их действиям, переживая чувство удовольствия и удовлетворенности от совместных действий со взрослым.

Такое поведение свидетельствует о появлении у ребенка способности устанавливать контакт, возможностях развивать взаимодействие со взрослым и готовности к использованию стратегии присоединения, используемой в программе для детей с легкими и умеренными аутистическими расстройствами.

Третий этап. Стратегия присоединения к интересам и игре ребенка с вовлечением его в совместную игру.

Данная стратегия психологической работы заключается в следовании за ребенком; присоединении к его действиям, стереотипиям, занятиям, придание им социального смысла через словесное комментирование; привлечение новых действий и вовлечение ребенка в совместную игру. В ходе реализации стратегии сначала происходит переживание ребенком чувства удовольствия от любимых занятий и приятных впечатлений от самостимуляций к постепенному развитию эмоционального контакта со взрослым, вовлечению ребенка в совместное переживание (сопереживание) приятных впечатлений и удовольствия.

Алгоритм и рекомендации по проведению психолого-педагогической работы:

- сначала наблюдаем за ребенком и ждём, когда он, выбрав игру, занятие,

будет сосредоточен на ней. Затем начинаем следовать за ребенком: сначала находимся рядом, сохраняя молчание, если ребенок допускает, называем игрушки, комментируем действия с ними. Постепенно комментарии становятся более эмоциональными, выражают одобрение и похвалу действиям ребенка;

- пробуем осторожно подражать действиям ребенка. Подражаем сразу после действия ребенка, чтобы спровоцировать начало игры по очереди. Комментируем действия ребенка, но ничего не навязываем ему. Важно наблюдать за поведением, реакциями ребенка, чередуя прямой зрительный контакт с улыбкой наблюдением боковым зрением, так чтобы у ребенка не было ощущения пристального внимания и навязчивости со стороны взрослого. Речевой комментарий должен быть коротким и состоять из 1-2 слов;

- постепенно в ходе присоединения к действиям ребенка увеличиваем количество коммуникативных попыток: ловим взгляд, улыбаемся, смеемся, показываем жесты одобрения. Для установления зрительного контакта можно держать интересный для ребенка предмет у своих глаз, делать «забавное» лицо, поместить лицо прямо на линии взгляда ребенка, просить ребенка посмотреть в лицо и подтверждать контакт «да, ты посмотрел на меня»;

- через определенное время начинаем чередовать подражание действиям ребенка паузами (прекращением действий). Во время паузы, стараемся привлечь внимание ребенка, установить контакт: взгляд, улыбка, смех. Затем продолжаем игру, поощряя ребенка продолжить, используя соответствующее слово, жесты;

- в течение нескольких занятий (от 5 до 8) формируем рутину – то есть, регулярное повторение одних и тех же действий. После этого психолог нарушает привычный ход действий (рутины) - привносит новое действие и ожидает реакции ребенка. Нарушение рутины осуществляем при условии позитивного отношения ребенка, показателями которого могут быть: наблюдение за поведением взрослого, приближение и нахождение рядом с ним нахождение рядом, касание рук взрослого, преграждение движения взрослого, ерзание, мимолетный взгляд, звуки и т.п. Психолог нарушает привычный ход действий и ожидание реакции ребенка;

- повторяем новое действие несколько раз, выполняя его эмоционально, заразительно, чтобы привлечь ребенка к подражанию. Если в течение 2-4 занятий ребенок не привлекается к новому действию, то используем физическую поддержку. В случае проявлений тревоги, недовольства или агрессии на привнесение нового в его игру, то действуем в более мягком варианте: тише и медленнее, или с последующим проигрыванием после некоторого времени;

- когда ребенок начинает регулярно включаться в расширенную или измененную игру, то взрослый сам начинает игру и приглашает ребенка присоединиться к ней. Если ребенок не включается в игровую деятельность,

взрослый продолжает играть сам, не навязывая ее ребенку. При отсутствии действий присоединения и подражания используем прием физической поддержки;

- в ходе присоединения к действиям ребенка важно вместе с ребенком переживать чувство удовольствия от совместной игры, повышая интерес ребенка к себе как источнику этого удовольствия. В ходе игры можно на эмоциональном подъеме приобнять ребенка, хлопнуть в ладоши, воскликнуть «Молодец!» или «Дай пять!» в сочетании с соответствующими жестами;

- в ходе психологической работы используются различные игры и упражнения: на присоединение к действиям ребенка, эмоциональные, сенсорные, двигательные.

1) Игры на присоединение к действиям ребенка, привнесение нового и преобразование их в совместную игру. Основой таких игр будут стереотипные действия ребенка, его аутоstimуляции. Варианты возможных приятных ребенку игр определяются заранее, исходя из его стереотипных пристрастий. В качестве примера представляем некоторые варианты алгоритма присоединения и постепенного преобразования действий ребенка. Например,

а) ребенок кружится вокруг оси:

- психолог наблюдает, присоединяется и весело комментирует действия ребенка и свои: «Кружимся, кружимся»;

- затем останавливается, выдерживает паузу и смотрит на ребенка, пытаясь завладеть его вниманием; если установлен зрительный контакт, то улыбается и смеется, подчеркивая веселый характер игры; затем продолжает игру.

Если ребенок на 1-2 занятиях с удовольствием играет вместе со взрослым, устанавливая с ним периодически или кратковременно зрительный и эмоциональный контакт (улыбается, смеется в ответ взрослому), то на следующих занятиях специалист приносит новые действия:

- взрослый кружится вслед за ребенком, затем говорит: «Стоп!» и останавливается, выдерживает паузу и смотрит на ребенка, пытаясь завладеть его вниманием и побудить его тоже остановиться. Затем продолжает кружение и снова останавливается и так несколько раз;

- кружится вслед и вместе с ребенком, затем падает на пол, проговаривая слово «бух!» и лежит на полу 10-20 секунд. Взрослый должен играть задорно, весело, эмоционально, чтобы «заразить» ребенка игрой и вызвать желание присоединиться к игре. Повторяем свои действия кружения и падения 2-3 раза, стимулируя ребенка повторить за вами действие.

Примечание. Если ребенок подключается, но не может переключиться на следующее действие игры (лечь или остановиться), взрослый помогает ребенку осуществить это действие. Если в течение 3-4 занятий ребенок не присоединяется и не подражает действиям взрослого, то помогаем ему посредством физической поддержки: приобнимем и останавливаем его или

укладываем на пол, мягко удерживаем, кратковременно, а потом увеличивая время удержания.

Когда ребенок будет регулярно включаться в игру (сформируется рутина) перед возгласом «Стоп!» или «Бух!» делаем паузу и ждем реакции ребенка: он останавливается, смотрит на взрослого, ждет, демонстрируя желание продолжать игру, сам падает на пол. Как только ребенок демонстрирует намерение продолжить игру – взрослый сразу откликается;

б) ребенок бежит по комнате по кругу:

- бегаем за ним с возгласом «Догоню-догоню - поймаю!»;

- бегаем с возгласом «Догоню-догоню - поймаю!» и ловим ребенка – кратковременно плотно обнимаем его и сразу отпускаем;

- бегаем за ребенком, затем говорим: «Стоп!» и останавливаемся на месте в течение 2-3 секунд. Повторяем несколько раз. Если ребенок не повторяет за нами и не останавливается после 3-4 раз, мягко физически удерживаем его (можно под счет до 5) и снова начинаем бег;

в) ребенок бежит от стенки к стенке, тогда взрослый, добежав с ним до стены говорит: «Стоп, прибежали» и:

- останавливается на несколько секунд, а потом бежит к другой стене;

- хлопает ладонями по стене, приговаривая: Стоп! Хлоп!

После того как ребенок начинает подражать психологу, то на следующих занятиях, взрослый сам инициирует игру и приглашает ребенка присоединиться к ней. Если ребенок не включается в игровую деятельность, взрослый продолжает играть сам, не навязывая ее ребенку. При отсутствии действий присоединения и подражания используем прием физической поддержки;

г) ребенок выкладывает кубики (предметы) в ряды или в высоту:

- наблюдаем, можем комментировать: «Ты строишь башню (крепость)?»;

- строим рядом такую же башню (такой же ряд кубиков: цвета и размера), затем рушим свою башню с эмоциональным возгласом «Бух!». Смотрим на ребенка, смеемся: «Упала башня». Строим и рушим башню несколько раз и предлагаем ребенку разрушить его башню»;

- вместе строим общую башню, выжидаем паузу и после возгласа психолога «Бух!» предлагаем ребенку вместе разрушить башню. Смеемся, хлопаем в ладоши и снова строим башню;

- строим башню и делаем паузу (демонстрируем намерение разрушить башню, но не рушим), ожидая реакции и намерения ребенка.

Если ребенок подключается к игре, но не может переключиться на следующее действие игры (ждать сигнала, а не сразу крушить башню), взрослый помогает ребенку остановиться, удерживая его.

2) Эмоциональные игры. На этом же этапе используются различные эмоциональные игры, в которые играют малыши на ранних этапах онтоге-

неза: «Ку-ку», «Коза рогатая» и др. Эти игры направлены на установление ранних форм эмоционального контакта («комплекса оживления»): взгляд в лицо, глаза, улыбка, смех, простые движения, которые используются преимущественно с аутичными детьми более младшего возраста. Либо с детьми находящихся по своему развитию на этом этапе онтогенеза, а также более пассивных «созерцательных» детей, которые не проявляют двигательной активности, не осуществляют стереотипных действий. Все эти игры проводятся при условии, если ребенок спокойно или позитивно относится к психологу, допускает пусть кратковременно или ограниченно зрительный, телесный контакт с ним.

а) Игра «Самолет». Ребенок лежит спиной на ковре или мягком пуфе с приподнятой головой. Психолог располагается над ним на определенном расстоянии и со словами «Летит самолет» осуществляет движения рукой, имитируя полет самолета. Затем направляет руку к лицу ребенка и, дотрагиваясь до носа, произносит: «Приземлился пилот» и сразу убирает палец с носа. При прикосновении устанавливаем кратковременный зрительный контакт, улыбаемся, смеемся. После нескольких повторений игровых действий взрослый после действия «Летит самолет» выдерживает паузу и ждет реакции ребенка. Прекращение уже ожидаемого и приятного действия может провоцировать ребенка на инициацию контакта: он может начать «призывно» смотреть в глаза взрослого, издавать звуки, тянуть его взрослого к себе, к лицу. После слов «Еще», продолжаем игру.

б) Игра «Коза-рогатая». Положите ребенка спиной на пуф и начинайте, глядя в лицо или глаза малыша (если он спокойно его допускает), пальцами «идти», начиная со стоп по ножке до животика ребенка, приговаривая «Идет коза-рогатая, за малыши ребятами». Когда дойдете до животика, со словами «Забодая-забодая» пощекочите ребенка, осторожно наклоняясь лицом к его лицу. Если ребенку нравится игра, можно в заключение игры кратковременно обнять его, похлопать в ладоши. После повторения нескольких игровых действий взрослый перед ожидаемой щекоткой делает паузу, провоцируя его на инициацию и продолжение игрового контакта.

в) Игра «Ку-Ку». Первый вариант игры. Ребенок находится в положении лежа на спине или сидя. Накрываем ребенка большим легким, полупрозрачным платком. Спрашиваем: «Где Миша?». Ждем реакции ребенка, возможно ребенок сам снимет платок с головы. Если нет, то стягиваем платок сами с возгласом: «Вот он, Миша!». Радуемся, смеемся, хлопаем в ладоши. Продолжаем играть несколько раз, стимулируя ребенка снять платок. Второй вариант. Ребенок находится в положении лежа на спине или сидя (прислонившись к опоре), психолог садится напротив и платком, удерживая его вытянутыми руками, экранирует свое лицо от лица ребенка. Выдерживая паузу в течение нескольких секунд и сопровождая ее вопросом «Ку-Ку!» «Где же Дамир?», убирает платок и с возгласом «Вот Дамир!» наклоняет-

ся и устанавливает зрительный контакт с ребенком. Также после нескольких игровых действий, задерживаем разделяющий нас с ребенком платок и ждем его реакции и действий. Продолжаем играть несколько раз, стимулируя ребенка снять платок.

г) Игра «Пузыри». Первый вариант игры. Взрослый выдувает мыльные пузыри и громко проявляет радость, улыбается и смеется. Озвучивает свои действия «Пузыри!», «Полетели, полетели», «Бух, лопнул пузырь!». Пускаем пузыри несколько раз. Затем делаем паузу, перестав пускать пузыри и ждем реакции и действий ребенка.

Как правило, дети хотят продолжения игры и отсутствие пузырей мотивирует их обратиться к взрослому. Воспользовавшись его заинтересованностью в игре, пытаемся установить зрительный контакт с ребенком, вначале кратковременный, а затем более продолжительный. Спрашиваем: «Хочешь еще?», стимулируя использовать жесты, вокализации или слова с целью возобновления игры. После определенных коммуникативных усилий снова пускаем пузыри.

Позже вводим новую деталь. Прежде чем пускать пузыри считаем до трех и потом пускаем пузыри. Во время счета поддерживаем зрительный контакт с ребенком, улыбаемся. Постепенно увеличиваем счет до 10 и соответственно время контакта.

д) Игра «Воздушный шарик». Надуваем воздушный шарик, привлекаем внимание ребенка, считаем до трех и выпускаем шарик. Во время полета шарика по комнате выражаем радость «Ура! Шарик!», хлопаем в ладоши и пр. Когда сдутый шарик упадет на пол, держим паузу и ждем реакции ребенка. Ребенок, желая продолжения, может пытаться сам надуть шарик, принести его взрослому, чтобы тот надул. Используем его заинтересованность для установления зрительного, эмоционального и словесного контакта («Еще пустить шарик?»).

Для второго варианта этой игры используем два шарика. Вначале предлагаем ребенку поиграть с шариком, надуть его. Похвалите его за труд, проявите радость от общения с ним. Повторите медленно три раза слово «Ура!». Затем скажите, что теперь вы будете надувать шарик. Держа шарик в руках, сосчитайте до трех «Раз, два, три!» и пустите его летать по комнате. Когда он будет летать по комнате, хлопайте в ладоши, проявляя радость; вместе ловите сдувшийся шарик. Затем посмотрите на ребенка и улыбнитесь ему. Далее продолжите игру сначала.

3) Сенсорные игры. Многие аутичные дети, испытывая трудности в восприятии и переработке сенсорной информации, в случае гиперчувствительности могут избегать каких-либо ощущений или же, в связи с ее снижением искать их, осуществляя многократные действия с целью их получения. В психологической работе необходимо учитывать сенсорные предпочтения или избегания ребенка и использовать различные занятия, игры ребенка, как

для нормализации сенсорной сферы ребенка, так и для формирования игрового взаимодействия с ним. Тактика применения сенсорных игр может различаться в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, степени выраженности сенсорного дискомфорта и активности ребенка в стремлении получать те или иные ощущения.

Тактика для детей, активно ищущих и стремящихся получать ощущения

Для этих детей предоставляется больше возможностей для получения ощущений и соответственно большая сенсорная нагрузка. Психолог использует любимые сенсорные игры ребенка как для насыщения его приятными ощущениями и положительными эмоциями, так и установления контакта с ним. В работе с ребенком используется различное оборудование и предметы (Приложение 5). В зависимости от характера сенсорных предпочтений ребенка можно выделить следующие игры:

1) Игры, упражнения на получение вестибулярных ощущений. Стремление получать вестибулярные ощущения ребенок демонстрирует тем, что любит: раскачиваться на качелях, вперед-назад, бегать от стенки к стенке, по кругу, опускать голову вниз, вращать головой, кружиться вокруг оси, внезапно останавливаться при беге.

Предлагаются следующие вестибулярные игры: качание на качелях, в гамаке, вращение в тренажере «Яйцо», вращающемся стуле, закручивающихся качелях, раскачивание и тряска при использовании оборудования «Перекасти поле» или батута. Сначала раскачиваем, вращаем, потрясываем его осторожно и молча, наблюдая за ним и, если ребенок проявляет удовольствие, то приближаясь к нему, устанавливая зрительный и эмоциональный контакты и сопровождая речь: «туда-сюда» или «вверх-вниз», качаясь на качелях или при вращении - «летим, летим» и «прилетели» (при остановке). Затем нужно сделать паузу, стимулируя ребенка обратиться к взрослому. Можно спросить: «Что ты хочешь? Качаться?».

Далее могут использоваться вестибулярные игры, предполагающие телесный контакт:

- качание на фитмяче. Ребенка кладут на фитмач животом вниз, руки кладут на его спину по бокам и начинают ритмично покачивать сначала медленно и молча, наблюдая за реакцией. При положительном реагировании - ускоряем темп покачиваний, меняем направление (вверх-вниз, вперед-назад) и положение ребенка на мяче: на спине, сидя. Психолог находится перед ребенком и, держа его за руки, приближает и удаляет лицо ребенка к себе и от себя, устанавливая зрительный и эмоциональный контакт и сопровождая словом «Привет!»;

- берем ребенка со спины за талию и кружим его вместе с собой несколько секунд. Делаем паузу, если ребенку нравится игра и он требует ее продолжения тем или иным способом, возобновляем ее, сопровождая речь: «полетели-полетели!»;

- поднимаем ребенка на руки и имитируем его телом полет самолета: вверх и вниз головой, горизонтальное перемещение. Можно просто подбрасывать ребенка вверх и ловить («поймали»), периодически устанавливая зрительный контакт.

Все эти игры выполняются весело, на эмоциональном подъеме в совместном переживании чувства радости и удовольствия.

2) Игры, упражнения, направленные на получение проприоцептивных ощущений. Стремление получать проприоцептивные ощущения ребенок демонстрирует следующим поведением: толкается, бьется о стены, двигает столы, борется подушками, зарывается под груды одеял, подушек или плотно заворачивается в них, часто напрягает мышцы, выворачивает суставы, принимает вычурные позы и движения, хрустит суставами пальцев (раздражение мышечных и суставных ощущений).

Проприоцептивные игры:

а) если ребенок предпочитает лазать по мебели, взбираться на стулья, мягкие модули присоединяемся к его действиям и превращаем эти действия в игры:

- «Высоко-низко» - когда ребенок взбирается вверх комментируем эмоционально его действия «Вверх», когда спрыгивает, слезает вниз – словом «Вниз»;

- «Догонялки» делаем вид, что догоняем ребенка и никак не можем поймать, сопровождаем словами «догону-догону». Потом ловим ребенка, крепко, но кратковременно обнимаем его, сопровождая словами «Поймала!». Отпустив, делаем паузу и снова приступаем к «преследованию». Можно ловить его за ногу, руку, прижимать плотно к пуфам, мягким модулям;

б) если ребенок стремится зарыться, закопаться подо что-нибудь, пролезть и сидеть в узком пространстве с тесным прижатием к стенкам «норки» предлагаем следующее:

- накрываем его грудой мягких пуфов, сенсорным одеялом и пр. и начинаем играть в прятки. Восклищем: «Где Дамир?» имитируем поиски, ощупывая одеяла и нащупав части тела ребенка плотно, но осторожно сжимаем, придавливаем, растираем, приговаривая: «Вот он (называя имя ребенка)» и весело смеясь. Делаем паузу и снова возобновляем поиски. После нескольких таких проигрываний расширяем игру: находим, раскапываем ребенка и открываем лицо и, устанавливая зрительный контакт, со словами «Вот он обнимаем ребенка;

- делаем игровой массаж: ребенок лежит на ковре животом вниз, кладем сверху мягкий пуф или фитмач и плотными движениями с дозированием силы давления массируем тело и конечности ребенка, преимущественно сжимая крупные мышцы: плечи, спину по бокам, ягодицы, бедренные и голеностопные суставы и мышцы. Если ребенок выражает удовольствие: становится тихим, расслабленным, то по завершении массажа ложимся рядом лицом к лицу ребенка и выражаем удовольствие словом «Хорошо».

Массаж можно делать в положении сидя. Ребенок сидит на низкой скамеечке, стульчике, взрослый стоит на коленях сзади и двумя руками сжимает крупные суставы ребенка с двух сторон: начиная с плеч, затем тазобедренных суставов, колен, стоп и пальцев ног. Сжатия должны быть короткими, достаточно интенсивными и глубокими (не поверхностными), но неболезненными, а также ритмичными, но не быстрыми. В конце массажа обхлопает все тело ребенка ладонями.

Также можно использовать оборудование сухого (шарикового) бассейна, зал ЛФК с горками, лестницами, перекладинами и пр.

3) Игры, упражнения, направленные на получение тактильных ощущений. Поиск тактильных ощущений может проявляться у ребенка: стремлением прикасаться, трогать, гладить различные поверхности, постоянно манипулировать мелкими предметами, перебирать их в руках, тереть, почесывать или покусывать кожу. Тактильные игры:

а) игры с неструктурированным материалом: емкости (тазы, ванночки) с различным наполнителем: гречкой, горохом, фасолью, манкой и пр.:

- ребенок перебирает, манипулирует сыпучим материалом. После определенного времени взрослый присоединяется к действиям ребенка, а затем предлагает другие виды. Начинает сыпать крупу, сопровождая звуками «СССС», привлекая ребенка к совместному прослеживанию сыпающейся крупы, ловя его взгляд, улыбаясь. Можно разыграть игру «дождик» – сопровождая, падающий горох звукоподражанием «кап - кап»;

- поиск и обнаружение мелких предметов в крупе, песке (например, монеток или конфет. Выражаем похвалу и радость от найденного ребенком предмета: «Ты нашел»;

- некоторые дети стремятся получать более интенсивные тактильные ощущения; в этом случае, можно посадить ребенка насколько возможно раздетым в ванночку с сыпучим материалом и позволить ему поиграть сначала самому, а затем постепенно включаясь предложить игру с новыми действиями.

б) игры с ощупыванием предметов различной текстуры: резиновых сенсорных мячиков, мешочков и игрушек с различными наполнителями, дощечек с поверхностью из шерсти, шелка, бархатной бумаги и т.д.;

в) хождение по тактильным дорожкам ногами; прикосание, массаж рук и ног щетками, губками, предметами и тканями разной текстуры;

г) раскрашивание красками, нанесение и размазывание крема по телу, конечностям (воздействие на кожу находится в фокусе внимания ребенка и должно оставлять следы);

- рисование ладонями, пальцами: на песке, мыльной пеной для бритья, пальчиковыми красками;

Тактика для детей, с повышенной сенсорной чувствительностью и избегающих определенных ощущений

Дети с аутизмом могут иметь разный порог чувствительности в той или сенсорной системы, что обуславливает возникновение неприятных ощущений от небольшого дискомфорта до болезненных и непереносимых ощущений и соответственно - избегающее или протестное поведение. Однако, этим детям очень важно получать сенсорные ощущения, поскольку их восприятие необходимо для адаптации к сенсорным стимулам внешней среды и нормализации порогов чувствительности, что, в свою очередь будет способствовать достижению адекватного уровня возбуждения, активности и саморегуляции ребенка.

Поэтому в работе с этими детьми необходимо использовать сенсорные игры, но в щадящем режиме: осторожно, постепенно, малыми дозами мы предоставляем ребенку сенсорный опыт и возможности для его переработки. Рекомендуется использовать те же упражнения и игры, что изложены выше, но их выбор определяется индивидуальными возможностями ребенка. Сначала предлагаем игры или упражнения, которые ребенок воспринимает спокойно и/или с удовольствием. Затем предлагаем игры в другой сенсорной модальности, но в ограниченном объеме, кратковременно, осторожно воздействуя на ребенка, избегая травмирующих ощущений и постепенно увеличивая сенсорную нагрузку и время выполнения упражнения. Не следует принуждать ребенка выполнять те или иные активности, если он отказывается. Старайтесь привлечь внимание и заинтересовать его той или иной игрой.

Тактика для детей с низкой психической активностью: вялых, пассивных, безразличных, предпочитающих либо простое бесцельное перемещение по комнате, либо неподвижное созерцательное пребывание. Как уже отмечалось, эти дети в силу выраженности аутистического расстройства и использования радикальных способов защиты (отключения сенсорных каналов) практически не воспринимают сенсорные воздействия окружающей среды, что значительно ограничивает возможности их реабилитации. Таким детям крайне нужны различные виды сенсорной активности, так как освоение сенсорных ощущений является одним из первых и крайне важным этапом в онтогенезе психического развития детей.

Рекомендуются следующие виды воздействия на сенсорную систему ребенка с целью ее активизации:

- ношение утяжеленных жилетов, поясов во время ходьбы, бега, лазания или сидения в них;
- плотное бинтование (эластичным тканевым бинтом) отдельных частей тела, рук и ног;
- тугое пеленание ребенка: закутываем его в плотное одеяло или туго пеленаем, как младенца в простыню (избегая травмирующих ощущений). Ребенок может находиться в таком положении столько, сколько пожелает, но

высвободиться (распеленать себя) он должен сам, прикладывая мышечные усилия. При необходимости оказываем помощь;

- раскачивание на качелях, в гамаке; вращение в тренажере «Яйцо», вращающемся стуле с постепенным увеличением амплитуды;
- массажи с помощью пухов, фитмяча;
- усаживание в ванночку с сыпучим материалом, размазывание по телу крема; игры с водой.

Примерная тактика работы с детьми с повышенной чувствительностью и низкой активностью на примере качания на качелях:

- сначала качаем ребенка медленно и отслеживаем его реакции. Если ребенок проявляет тревогу, замедляем амплитуду раскачиваний (вращений), при проявлениях страха и протеста - прекращаем раскачивание;
- если ребенок демонстрирует удовольствие, качаем его в течении 15-20 сек. и на пике удовольствия прекращаем раскачивание, отходим от ребенка на небольшое расстояние и наблюдаем за его реакцией. Пауза необходима для ребенка, во-первых, для того, чтобы он мог переработать полученные ощущения, во-вторых, осознать, что эти ощущения связаны с вами и вы источник получения приятных ощущений. При любом обращении ребенка к взрослому поддерживаем контакт (улыбкой, словами) и снова качаем его на качелях.

В сенсорных играх при использовании всех тактик психологической работы с детьми важно контролировать оптимальный уровень активности ребенка, не допуская состояний перевозбуждения, тревоги, страха. Сенсорная перегрузка может быть незаметна сразу и возникать даже тогда, когда ребенку этот вид деятельности нравится. Она может проявляться в виде следующих симптомов: расширение зрачков; потение ладоней; изменение ритма дыхания; побледнение или покраснение лица.

При сильном возбуждении ребенка замедляйте темп игры, говорите медленно, тихо. Для пассивного, вялого ребенка используйте энергичные и быстрые движения, громкий голос, яркие и живые эмоции, крепкие объятия и сжимания.

На этом этапе работы используется следующая структура или план занятий. На первых занятиях (1-7):

- наблюдение и присоединение к действиям ребенка -15 мин.;
- сенсорные игры – 10 мин.;
- эмоциональные игры -10мин.

На следующих 8-12 занятиях используется следующий план:

- присоединение к действиям ребенка, привнесение новых действий – 10мин.;
- сенсорные игры – 10мин.;
- эмоциональные игры - 5мин.;

- совместное проигрывание расширенной игры с ребенком (закрепление первой части занятия) – 10 мин.

Ожидаемые результаты. Ребенок постоянно или ограниченно:

- наблюдает за взрослым, позитивно и эмоционально реагирует на него и совместные действия с ним;

- устанавливает контакт, используя те или иные средства: взгляд в глаза, улыбка, смех, прикосновение, приближение, вокализации;

- подражает, взрослому: останавливается при паузе, повторяет вслед за взрослым, в том числе новые действия;

- понимает и следует, хотя бы кратковременно и ограниченно, отдельным жестам и словам взрослого.

Определение дальнейшей программы (стратегии, тактик и методов работы) Если ожидаемые результаты достигнуты, то дальнейшая работа с ребенком осуществляется в рамках программы для детей с умеренными и легкими аутистическими расстройствами. Если, в течение установленного периода не достигнуто ни одного результата или отмечаются крайне ограниченные проявления (1-2 ожидаемых результатов), либо сохраняются стойкие проявления проблемного поведения (настойчивый уход от контакта, негативизм, агрессия), то дальнейшая работа с ребенком осуществляется в соответствии с программой для детей с тяжелыми аутистическими расстройствами. Общий алгоритм психолого-педагогической работы с аутичными детьми, отражающий последовательность всех ее этапов, а также применения различных стратегий, методов и приемов представлен в приложении А7.

3 Специальная развивающая программа для детей раннего и дошкольного возраста с тяжелыми аутистическими расстройствами

Разработанная нами программа рекомендуется для работы с детьми, у которых отмечаются следующие особенности психофизического развития, коммуникации и поведения:

- безразличное отношение и игнорирование окружающих;

- полевое поведение, не поддающееся контролю: ребенок не реагирует на просьбы и запреты, не отзывается на имя, не вступает в контакт;

- невозможность привлечь произвольное внимание ребенка;

- проблемное поведение: негативизм, крики, плач, агрессия, самоагрессия;

- интеллектуальные нарушения (умственная отсталость);

- сложные сочетания нарушений интеллекта, зрения, слуха, двигательных функций и аутистических расстройств.

К психологической работе с детьми, имеющих аутистические расстрой-

ства в сочетании с нарушениями интеллекта и различных анализаторов уже на первых этапах коррекционно-развивающей работы привлекаются педагоги-дефектологи: олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог.

Цель программы – развитие доступных форм контакта и взаимодействия, формирование необходимых навыков, обеспечивающих адаптивное поведение и социализацию ребенка.

Задачи программы:

- формирование простых адаптивных навыков: способности сидеть на стуле и за столом, смотреть на взрослого и подражать действиям, выполнять простые инструкции;
- обучение различным доступным навыкам: двигательным, перцептивным, речевым, интеллектуальным, социально-бытовым;
- развитие навыков общения и взаимодействия, в том числе посредством средств альтернативной коммуникации;
- преодоление или снижение проблемного поведения, формирование социально-адаптивного поведения;
- смягчение сенсорного и эмоционального дискомфорта, повышение психофизического тонуса.

Методы и приемы психологической работы

1 Методы и приемы, основанные на Прикладном анализе поведения (Applied behavior analysis). Поведенческий подход, используемый в работе с детьми с тяжелыми и осложненными формами аутизма, базируется на систематическом поэтапном обучении конкретных навыков [14-16,46]. Каждый шаг сопровождается специальной инструкцией или действием (стимулом); при необходимости используется помощь или подсказки для достижения правильной реакции или действия ребенка, до тех пор, пока они не закрепятся. После закрепления одного шага, переходят к следующему, пока навык не будет полностью сформирован. Таким образом, обучение представляет собой поэтапное формирование различных навыков от самых простых к более сложным, способствует продвижению ребенка в различных областях развития и формированию адаптивного поведения. Прикладной анализ поведения также используется для коррекции проблемного поведения у аутичных детей. На основе специальной «функциональной оценки поведения» и использования различных методов проводится работа, с одной стороны, по формированию желаемого и социально приемлемого поведения, с другой, - сокращению и преодолению проблемного поведения (его частоты или снижение интенсивности) [2,14,16,46,54].

2 Методы и приемы, используемые в программе TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), основанной на структурированном обучении детей с аутизмом посредством создания специальной развивающей среды [17,18]. Программа представляет собой преемственную последовательность специальных программ по

формированию навыков во всех областях развития и поведения ребенка, ориентированных на использование в течение всей жизни аутичного человека любого возраста и уровня интеллектуального развития. Основными принципами программы ТЕАССН являются:

- структурирование и специальная организация пространства, предполагающее предъявление учебных материалов и расположение предметов пространства (мебели, оборудования для игр и отдыха, игрушек, различных пособий и пр.) в специально организованном порядке с целью облегчения восприятия, понимания и правильного использования их в ходе обучения навыкам;

- визуализация процесса обучения, основанное на использовании зрительных материалов (подсказок), которые помогают ребенку усваивать навыки и желательное поведение самостоятельно и без постоянных указаний. В качестве визуальной поддержки используются предметы, фотографии, картинки, пиктограммы, указатели в окружающей среде и визуальные границы, визуальные расписания и т.д.;

- структурирование времени используется с целью создания понятного и предсказуемого для ребенка режима занятий, что способствует нормализации его поведения и облегчает процесс обучения. Последовательность событий (заданий, игр, отдыха) ребенка отображают в визуальном расписании; его объем зависит от индивидуальных возможностей ребенка. Самый простой план указывает только на непосредственно следующее событие, более сложное расписание может содержать разъяснения о планировании времени на все занятие, целый день, неделю или месяц.

3 Методы и приемы альтернативной (неречевой) коммуникации (PECS) используются в работе с детьми, которые по различным причинам не могут использовать вербальные средства общения, а также в качестве способа, эффективно стимулирующего и облегчающего появление и развитие речевой коммуникации у детей с ментальными и аутистическими нарушениями [18,19]. PECS – это коммуникативная система обмена картинками, которая доказала свою эффективность для людей с аутизмом, испытывающих первичные трудности с коммуникацией. Она предоставляет возможности аутичному ребенку привлечь внимание окружающих к своим потребностям и желаниям и способна научить их самостоятельно инициировать и вступать в коммуникацию с другими людьми. Суть системы «PECS» - сведение пока недоступного речевого обмена к непосредственному обмену картинками: стимуляция к активным действиям, посредством поиска нужной картинки, привлечения внимания партнера по коммуникации и обмену карточки на желаемый предмет или действие [18,19].

4 Методы и приемы, используемые коррекционно-педагогической работе с умственно отсталыми детьми (олигофренопедагогике) [47,48].

Содержание программы

Первый этап психолого-педагогической работы - формирование элементарных навыков контакта со взрослым: поддерживать зрительный контакт, выполнять простые инструкции взрослого, подражать действиям взрослого.

Условия, требования и рекомендации по проведению психолого-педагогической работы:

а) не рекомендуется использовать методы и приемы работы, основанные на прикладном анализе поведения, с детьми, имеющих стойкие страхи взаимодействия с людьми, непереносимость тактильного контакта, повышенную привязанность к матери с паническим страхом расставания с нею, а также глубокие нарушения эмоциональной сферы в рамках психического заболевания;

б) следует соблюдать минимализм при организации пространства, предполагающий устранение посторонних предметов, отвлекающих внимание ребенка и использование минимального количества предметов, стимулов, необходимых и интересных ребенку. Необходимо также исключить пугающие и отталкивающие ребенка предметы и использовать стимулы с целью обеспечения комфортной и безопасной обстановки;

в) следует заранее определить поощрения или вознаграждения, которые могут мотивировать ребенка принять и выполнить задание, предъявляемое взрослым, то есть те предметы или занятия, ради которых ребенок выполнит просьбу взрослого. На первых этапах работы, в качестве «мотиватора» могут использоваться: пищевые поощрения (чипсы, конфеты, банан, сок и т.п.); игрушки (волчки, пианолы, машинки и т.п.); приятные для ребенка виды тактильного контакта и вестибулярных ощущений (покружить, погладить, покачать и т.п.);

г) на начальных этапах работы используется прием прямого подкрепления. Его использование осуществляется в следующей последовательности:

- ребенку показывают желаемый предмет (лакомство или игрушку), который недоступен ему и требует обращения к взрослому;

- затем предъявляется требование, относящееся к его поведению (например, инструкция «Иди сюда»);

- если ребенок самостоятельно и правильно выполняет это требование (инструкцию), то он немедленно получает вознаграждение - ранее предъявленный приятный предмет (например, конфету или любимую пирамидку);

д) при выборе заданий необходимо исходить из интересов и потребностей ребенка. Занятия должны быть увлекательными и вызывать удовольствие у него. Специалисту нужно быть эмоционально оживленным, постоянно одобрять и поощрять ребенка, используя соответствующие слова и жесты («молодец», «дай пять», хлопанье в ладоши), объятия, радостная улыбка и пр.;

е) на формирование каждого навыка составляется отдельная короткая программа, в которой фиксируется план или последовательность его формирования с указанием примерных сроков, характеристика поведения ребенка (как принимает и выполняет задание), какая помощь и поощрение необходимы; также отмечаются результаты обучения (усвоен или не усвоен навык).

Каждое упражнение по формированию конкретного навыка выполняется на одном занятии 8-10 раз. На начальных этапах на одном занятии выполняется 5-8 простых упражнений, затем их количество может быть увеличено до 10-12. Работа начинается с формирования простых, но опорных навыков, закладывающих основу для дальнейшего обучения. Как правило, это умение сидеть на стуле, смотреть на взрослого и выполнять простые команды;

ж) время выполнения заданий должно чередоваться с отдыхом. На первых занятиях ребенок отдыхает по своему усмотрению, позже можно использовать интересные для ребенка различные игры: сенсорные, эмоциональные и другие, изложенные в первой части программы;

з) рекомендуется участие второго взрослого - родителя, который стоя позади ребенка, помогает ему выполнять необходимые действия. Говорит и показывает действия только специалист, он находится перед ребенком. Родители закрепляют навык в домашних условиях по предварительному инструктажу психолога.

Предлагается следующая последовательность комплекса упражнений по формированию системы навыков - от простых к более сложным:

1) Упражнения на формирование навыка садиться на стул по словесной инструкции. Для этого создаются необходимые условия: стул, на который сядет ребенок, должен стоять у него за спиной; обращаясь к ребенку взрослый должен развернуть его лицом к себе. Психолог произносит громко и четко короткую инструкцию: «Костя, сядь!», указывает рукой на стул и подносит к нему интересный для него предмет (лакомство или игрушку).

Если ребенок садится на стул, ему сразу дают поощрение и хвалят. Если же ребенок не садится в течении 3-5 сек, то ему оказывается физическая помощь: взрослый усаживает ребенка на стул, хвалит его и дает поощрение. При повторной инструкции взрослый ждет 1-2 секунды и, если ребенок не реагирует, опять выполняет необходимое действие вместе с ребенком.

Для закрепления навыка каждое занятие начинается с того, что специалист ставит два стула друг против друга. Если ребенок не может удержаться на стуле, то рекомендуется сесть как можно близко к нему, так чтобы его ноги были между ногами взрослого и не давали возможность ребенку вырваться. В ходе усаживания следует хвалить и поощрять ребенка за зрительный контакт и сидение. Когда ребенок сможет сидеть сам и без удерживания сидеть определенное время, то можно подвинуть стул к столу и тем самым создать условия для работы с различным материалом за столом.

Упражнение выполняется несколько раз, на первом и на последующих

занятиях до тех пор, пока ребенок не будет выполнять просьбу самостоятельно без физической поддержки и поощрений. Затем словесная инструкция: «Сядь!» закрепляется в различных ситуациях на занятиях и дома.

2) Упражнения на формирование навыка зрительного контакта и отклика на имя. Психолог и ребенок сидят на стульях друг против друга. Взрослый называет имя ребенка и одновременно стимулирует его посмотреть на него взглядом, жестом, поднеся съедобный или другой «мотиватор» на уровень своих глаз (можно осторожно направить подбородок ребенка так, чтобы он смотрел в глаза взрослого, а не на предмет). После того, как ребенок посмотрит на специалиста в течение одной секунды, ему сразу же дают этот предмет. Другим приемом формирования взгляда в глаза, может быть раскачивание на качелях. Качели приостанавливают и начинают раскачивать только в том случае, если ребенок смотрит на взрослого.

На последующих занятиях постепенно увеличивается время между окликом ребенка по имени и поощрением его с целью формирования более продолжительного зрительного контакта (до 5 сек). Затем происходит закрепление навыка в различных ситуациях: на расстоянии, во время игры с игрушками, а также в домашних условиях родителями. Постепенно побуждения и подсказки должны стать все незаметнее и без мотиватора, а отзыв на имя и зрительный контакт поощряться похвалой и одобрением.

3) Упражнения на имитацию простых действий: поднять руки вверх, постучать по столу, хлопнуть в ладоши и пр. Выбираются такие действия, которые доступны или интересны ребенку: прыгать, нажимать на клавишу пианино. Взрослый произносит инструкцию: «Делай так» и показывает ребенку простое действие, например, поднять руки вверх, без называния самого действия. Если ребенок не имитирует действие, то ему оказывают физическую помощь - коротким сильным движением помогают повторить показанное действие и поощряют его со словами: «Молодец, ты сделал как я!» и предлагают поощрение.

В дальнейшем помощь уменьшается, и подкрепляются попытки ребенка выполнить действие самостоятельно. Для закрепления навыка используются различные ситуации на занятиях и родителями в домашних условиях. Рекомендуется использовать различные игры, в т.ч. музыкально-двигательные, в которых все играющие повторяют одни и те же действия или подражают ведущему.

Аналогично формируются другие навыки по инструкции «Делай так»: кивнуть головой, попрыгать, поздороваться за руку, маршировать, закрыть лицо и пр.

Когда ребенок освоит несколько простых навыков, ему предлагают их выполнение, чередуя в произвольном порядке: «поднять руки вверх – хлопнуть в ладоши» или «помахать руками – потопать ногами».

4) Упражнения на имитацию действий с предметами. Ребенка обу-

чают выполнению различных предметных действий: складывать кубики в ведерко, звонить в колокольчик, бить в барабан, катать машинку и пр. Выбирать сначала следует те предметные действия, которые доставляют ему удовольствие. Перед ребенком на столе помещают два одинаковых предмета. Предъявляют команду «Делай это», одновременно совершая действия с одним предметом. Если после 3-5 сек. ребенок не повторяет действия с предметом, ему оказывается физическая помощь (берем его рукой предмет и совершаем действие) и предлагается поощрение. Далее стимулируют ребенка повторить движение с другим предметом. Навык закрепляется с постепенным ослаблением помощи и одобрением только за правильные самостоятельные действия.

Структура занятий:

- упражнения (от 2 до 4-х упражнений);
- сенсорные игры;
- упражнения (от 2 до 4-х упражнений);
- сенсорные игры.

В дальнейшем количество упражнений постепенно увеличивается, не превышая 10-12. Количество упражнений зависит от индивидуальных возможностей ребенка.

Ожидаемые результаты. Ребенок может:

- сидеть на стуле определенное время;
- отзываться на имя и смотреть на взрослого, поддерживая зрительный контакт не менее 3-5 секунд;
- выполнять инструкцию: «Делай так», повторяя за взрослым различные действия;
- положительно реагировать на похвалу и одобрение; социальные поощрения могут стимулировать ребенка на выполнение задания.

Второй этап психолого-педагогической работы - формирование доступных способов, средств общения и взаимодействия со взрослым: обучение различным навыкам: моторным, речевым, познавательным и социально-бытовым.

На этом этапе, когда у ребенка сформирована определенная готовность воспринимать и выполнять просьбы взрослого, используются приемы структурирования пространства, времени и визуальной поддержки. Они используются для создания учебного стереотипа занятия: устойчивой и предсказуемой последовательности происходящего, привычного и понятного порядка в обучении, коммуникации. Это обеспечивает ребенку с аутизмом ощущение стабильности и снижает тревогу, а специалисту предоставляет возможности организовать и удерживать поведение в нужном русле, а также облегчает задачу формирования различных навыков и целенаправленное поведение у ребенка.

Использование визуальной поддержки способствует усвоению стерео-

типного алгоритма задания, расширению способности ребёнка понимать язык и действовать по услышанной инструкции, обеспечивает ребёнка необходимой информацией (какие привычные действия будут сделаны в этот день, ее последовательность, новые виды деятельности, законченность действий или их переход).

Условия, требования и рекомендации по проведению психолого-педагогической работы.

1) Разделение кабинета на функциональные зоны: одно для занятий, другое для игр и отдыха, третье - для физических упражнений, которые остаются неизменными на каждом занятии, пока это необходимо. В рабочей зоне маркируется место ребенка картинками, фотографиями, а также обозначаются виды деятельности, которые должны происходить в данной зоне. Обозначаются места на столе, полке, где должны находиться предметы, игрушки, их можно обозначить фотографиями и картинками на шкафах и полках.

2) Использование визуального расписания в работе с ребенком. Оно составляется индивидуально для каждого ребенка и включает в себя последовательность предметов, картинок, фотографий, которые указывают какие действия, и в каком порядке будут выполнены на занятии. Объем расписания зависит от индивидуальных возможностей и особенностей ребенка. Оно может включать все моменты занятия от приветствия до прощания или же отдельные его части.

Вначале используется самая простая форма расписания, состоящая из конкретных объектов, где предметы располагаются слева направо, сверху вниз, или же спереди назад. Например, коробка с формами обозначает соответствующее задание, мяч – свободную игру и отдых, а банан - перекус. Затем в расписании используются фотографии, картинки, пиктограммы и т.д.

Можно использовать планшет или подготовленную карточку в виде вертикальной или горизонтальной ленты, на которой прикреплены фотографии или картинки в хронологической последовательности. Сначала взрослый, а потом ребенок сам берет в руки карточку и выполняет соответствующее задание; после его выполнения убирает карточку, затем берет следующую в расписании картинку и приступает к следующему этапу и т.д. На начальном этапе обучения рекомендуем начинать с двух карточек, по мере усвоения навыка увеличиваем количество карточек до пяти.

Для формирования у ребенка способности сохранять произвольное внимание и завершать задание можно использовать таймер или песочные часы. Определенное количество предметов (например, прищепки на веревке) также может демонстрировать промежуток времени, который становится тем короче, чем больше предметов «исчезает».

Когда ребенок овладеет навыком пользования «расписанием», можно переходить к ведению дневника, в котором будет отражена последователь-

ность событий по дням недели. Для этого вначале необходимо подготовить альбом или тетрадь для переноса последовательности заданий занятия. На каждом листе располагаем отдельное задание, листая альбом, ребенок переходит к выполнению последующего задания. После овладения данным навыком переходим к дневнику, в котором каждый лист указывает конкретный день недели и режимные моменты: например, понедельник - завтрак, детский сад, дом, прогулка, ужин, сон.

3) Активное использование визуальной поддержки на всех этапах развивающей работы. Визуальная поддержка используется для:

- составления расписания;
- введения, усвоения и закрепления правил поведения на занятии: обычно это - перечеркнутое изображение запрещенных действий, слов, которые использует ребенок («нельзя кричать, бить»);
- составления плана выполнения конкретного задания, в котором визуально указывается вся последовательность или цепочка действий. Например, нанизать 6 колец на пирамиду с заданным порядком чередования колец по цвету;
- предупреждения, подсказки, помощи или исправления неправильного действия или нежелательного поведения, когда взрослый обращает внимание ребенка к нужному изображению.

Для визуальной поддержки обычно используется планшетка/планка с карманами/магнитом/липучкой для каждого из видов заданий, которая располагается на видном и доступном для ребенка месте и на уровне его глаз.

В начале обучения используются разные фотографии из повседневной жизни ребенка: родители, педагог, реальные предметы, бытовые действия и т.д. Рекомендуемый размер фотографии 10*15 сантиметров с обязательной надписью изображения, напечатанной крупным шрифтом (1,5 см.). Небольшие картинки с изображением предметов появятся тогда, когда дети будут хорошо узнавать предметы на фотографиях.

Для перехода от фотографии к картинке рекомендуем использовать прием «сборное изображение» облегчающее понимание ребенком того, что он видит одни те же изображения предметов или действий и на фотографии и картинке. Для этого приклеиваем в нижнем углу фотографии одного предмета, маленькую картинку этого же объекта. Например, на фотографии банана в нижнем углу приклеиваем небольшую схематичную картинку банана. Таким образом, данный прием поможет ребёнку осознать, что оба изображения обозначают одно и то же.

При длительном использовании визуальной поддержки и визуального расписания следует проводить специальную работу по предупреждению фиксации (застревания) ребенка на привычном стереотипе. После формирования привычного порядка в предъявлении визуальных стимулов вносятся изменения, новшества. Ребенку предоставляется выбор: он может выбрать

другое задание, игрушку или занятие, а также сам определить последовательность заданий. С целью формирования у ребенка навыка самостоятельного выбора задания рекомендуется следующая последовательность приемов:

- разложить перед ребенком картинки с изображением пирамидки и юлы;
- показать ребенку картинки и сообщить ему, что будем играть с пирамидкой и юлой;
- положить на стол перед ребенком планку;
- сказать ребенку: «С чем ты хочешь играть вначале – с пирамидкой?»;
- взять рукой ребенка картинку и расположить ее на планке;
- сказать ребенку: «Потом юлу»;
- взять рукой ребенка картинку и расположить ее на планке;
- обобщить, сказав ребенку: «Сначала играем с пирамидкой, потом с юлой»;
- похвалить ребенка за самостоятельность.

Постепенно физическая подсказка должна уменьшаться, применяется жестовая подсказка в виде открытой ладони перед картинкой или перевода открытой ладони от картинки к планке. После подсказки ожидаем действий ребенка в течение 5-10 секунд. Обучаем ребенка навыку до тех пор, пока он не научится их выполнять самостоятельно, без подсказок.

4) Закрепление и регулярное использование формируемых навыков в различных ситуациях на занятиях (перенос навыка в другую ситуацию), а также дома в различных бытовых ситуациях, вне дома (на прогулке, в поездке, в гостях и т.д.). Эта обязательная домашняя работа проводится родителями, другими членами семьи с целью обобщения (генерализации) навыков и самостоятельного их использования ребенком в повседневной жизни.

5) Обеспечение эмоционального комфорта. Задания должны быть интересными и привлекательными для ребенка. Необходимо быть доброжелательным, эмоционально оживленным. Постоянно поддерживать и хвалить ребенка за старание и внимание, даже если задание ему не удалось. Обучение навыкам не должно заключаться в механическом натаскивании, «дрессуре» ребенка.

6) Активно использовать различные средства общения: мимику, интонацию, разнообразные жесты и движения, слова и фразы и привлекать ребенка к их применению.

7) Соблюдение щадящего и комфортного режима, предполагающего избегание утомления, истощения или перевозбуждения ребенка, а также сенсорной и эмоциональной перегрузки стимулами и требованиями.

8) Использование для стимуляции общения и взаимодействия, а также в перерывах на занятии эмоциональных, сенсорных, музыкально-двигательных игр (см. программу для детей с легкими аутистическими рас-

стройствами). Их выбор и объем использования зависит от индивидуальных возможностей ребенка.

Психолого-педагогическая работа на втором этапе также заключается в составлении мини-программ или планов по пошаговому обучению конкретных навыков в различных областях развития и поведения. В зависимости от уровня и особенностей развития ребенка программы могут быть направлены на формирование навыков:

- общения и взаимодействия;
- общей и мелкой моторики,
- предметной, игровой, графической деятельности, конструирования, лепки;
- познавательных: соотнесение по форме, цвету, величине и пр.
- понимания речи: выполнение бытовых инструкций, указывания предметов, действий по словесной просьбе и пр.;
- вызывание звуков, слов, называние предметов, действий, составление фраз;
- опрятности, самообслуживания и других социально-бытовых навыков;
- социально приемлемого поведения.

Для составления программ используются методические материалы, применяемые в программах АВА и ТЕАССН, олигофренопедагогике [17, 18, 46-48].

В качестве примера предлагаем программу формирования речевых навыков с изложением последовательности различных упражнений.

Упражнения на развитие понимания простых речевых просьб

а) Ребенок стоит или сидит на стуле возле выключателя. Психолог включает и выключает свет и затем просит ребенка: «Включи свет». Если ребенок не выполняет просьбы, то взрослый медленно повторяет инструкцию и использует соответствующий жест, действие и при необходимости оказывает физическую помощь. Как только ребенок выполняет просьбу, его хвалят, используя соответствующие слова, жесты, объятия, мимику, при необходимости используют материальные поощрения, но их удельный вес должен постепенно снижаться. Можно использовать фразу «Задание выполнено» при его правильном выполнении и «Задание не выполнено» - при неправильном или же дать жетон (фишку, звездочку) за правильный ответ. Навык закрепляется до тех пор, пока ребенок не будет выполнять просьбу без помощи и подсказок. Аналогично отрабатываются навыки:

- брось это в мусорное ведро,
- открой дверь,
- закрой дверь,
- дай мне руку,
- положи это на полку и пр.

б) Упражнения на понимание слов-предметов. Ребенок сидит на стуле за столом, на котором лежат три предмета. Взрослый называет предметы и обращается к ребенку: «Дай мяч», использует жест «дай», затем жест «мне» и указывающий на предмет жест. Если ребенок не выполняет просьбу, оказываем физическую помощь – подводим его руку, чтобы подать нужный предмет. Обязательно хвалим, поощряем ребенка. Навык считается сформированным, если просьба выполняется без помощи и подсказок. Аналогично отрабатываем навыки:

- покажи фото мамы, папы ...,
- покажи части лица и тела,
- покажи картинку,
- принеси ... (предмет),
- положи на полку ... (предмет).

в) Упражнения на понимание слов-действий. Психолог дает ребенку инструкцию: «Покажи мне, как...ты спишь». При необходимости демонстрирует это действие сам, подсказывает жестом, движением, оказывает физическую помощь, пока ребенок не будет выполнять просьбу самостоятельно. Аналогично отрабатываем понимание значения других глаголов:

- кушаешь ложкой,
- чистишь зубы,
- смотришь книгу,
- моешь руки,
- обнимаешь маму,
- здороваешься.

Аналогично составляются дальнейшие программы по пошаговому формированию различных речевых навыков, включающие упражнения на:

- узнавание, различение звуков, слогов, слов,
- назование звуков, слогов, слов,
- формирование фраз, выражающие собственные желания и выбор ребенка «Хочу + указательный жест», «Хочу банан», «Я хочу банан», «Тетя, я хочу банан», предложений по картинкам («Что делает девочка?»),
- формирование умения использовать слова: «да» и «нет», «хочу», «не хочу» в различных ситуациях,
- отвечать на социальные вопросы: «Как тебя зовут?», «Сколько тебе лет?» «С кем ты пришел?» «Как зовут твою маму?», «С чем ты любишь играть?» и пр.

Такой же принцип последовательности и социальной адаптивности соблюдается при разработке комплекса пошаговых упражнений по формированию навыков в других областях развития. Объем программы и количество формируемых навыков будет зависеть от индивидуальных возможностей ребенка, его восприимчивости к обучению и динамики в развитии.

Работа по развитию общения и взаимодействия с использованием альтернативной системы коммуникации «PECS»

Применение методов и приемов системы PECS рекомендовано для работы с детьми, у которых отмечаются: отсутствие понимания и/или собственной речи, крайне ограниченное ее использование, эхолаличная речь, негативизм к речевым обращениям и нежелание использовать речь в качестве средства общения. Использование этой системы позволяет:

- облегчить процесс коммуникации, поскольку наглядность помогает ребенку переключить внимание на себя и разбить процесс формирования коммуникации на последовательные шаги;
- лучше осознавать и выражать свои потребности и желания, самостоятельно инициировать и поддерживать контакт;
- уменьшает проблемное поведение, возникающее вследствие невозможности озвучить свои желания и потребности речевыми средствами. Коммуникация посредством карточек помогает решить эти проблемы;
- способствует развитию речи, поскольку наглядная коммуникация формирует структуру будущего речевого высказывания, создает ее предикативную основу и тем самым запускает механизм развития речи.

Условия, требования и рекомендации по проведению психолого-педагогической работы:

а) подготовка карточек для коммуникации. Первоначальные карточки для обучения должны быть в виде цветных фотографий реальных предметов, которые интересны и важны для ребенка и будут служить мотиваторами коммуникации. Затем используются уже хорошо известные карточки, используемые в системе «PECS»;

б) необходимо совместно с родителями определить мотиваторы ребенка. Это может быть еда, напитки, игрушки, сенсорные стимулы и т.п. Для начала можно использовать по пять предметов и пять конкретных действий. Под каждой фотографией или рисунком размещается ее текстовая надпись на языке обучения;

в) при обучении коммуникации посредством карточек первоначально оказываем ребенку полную физическую помощь, затем по мере усвоения ребенком способа коммуникации уменьшаем ее. Постоянно используем жест «открытой руки» вплоть до самостоятельного обмена карточкой и озвучиваем словами акт коммуникации. Как только ребенок начнет называть словом нужный ему предмет или желаемое действие, прекращаем использование соответствующей карточки;

г) в процесс обучения альтернативной коммуникацией активно вовлекаются родители. Важно, чтобы они принимали и достаточно хорошо понимали приемы ее применения, так как важно постоянное закрепление навыка в домашних условиях и согласованность действий психолога и родителей.

На первом этапе необходима помощь родителя, который, во-первых, дол-

жен ознакомиться и обучиться методике, а во-вторых, при обучении ребенка выступит в роли физического помощника.

Работа по овладению коммуникативной системы состоит из 6 этапов.

Первый этап обучения состоит в том, чтобы научить ребенка давать карточку партнеру по коммуникации. На данном этапе обучения необходимо участие двух человек: тот, у кого просят (коммуникатор) и тот, кто помогает ребенку сделать действие (подсказывает, помогает). Необходимо заранее подготовить подкрепление и соответствующую карточку. Последовательность обучения:

- психолог в одной руке держит любимый предмет ребенка, другая рука в виде открытой ладони находится рядом с карточкой. Затем надо подождать, пока ребенок потянется к предмету, ожидание может быть около 5 секунд;
- если ребенок не взял карточку и не протянул ее взрослому, родитель, оказывая физическую поддержку ребенку, вместе с ним кладет карточку в открытую ладонь психолога;

- специалист, держа карточку у лица на уровне рта, громко и четко озвучивает предмет, и незамедлительно дает ребенку этот желаемый предмет в ограниченном объеме. Если это лакомство (печенье, шоколад и т.д.), то небольшой кусочек, если это какое-то действие (эмоциональная игра, музыка, кружение и т.д.), то не более 1-2 минут, так чтобы у ребенка было желание еще раз попросить его.

Во время обучения ребенка взрослые должны поочередно меняться ролями: вначале психолог выступает в роли коммуникатора, затем родитель-коммуникатор. Данный прием необходим для того, чтобы у ребенка с аутизмом сформировалось понимание, что обмен карточкой возможен с разными людьми, а не только с педагогом.

После того, как ребенок усвоил навык показа одного предмета, переходим ко второму и постепенно увеличиваем количество карточек, с помощью которых ребенок осуществляет коммуникацию. На этом этапе используются карточки, только с изображением предметов.

Ожидаемым результатом этого этапа должно стать понимание ребенком ситуации обмена: он дает карточку, ему взамен дают лакомство; появление у ребенка инициативы и намеренности в коммуникации.

На втором этапе обучения ребенок должен действовать спонтанно и ему уже требуется помощь только одного взрослого. Коммуникация психолога и ребенка происходит на расстоянии. Ребенка учат давать карточку коммуникатору, находящемуся на расстоянии. Он должен осуществить коммуникативный акт - подойти к партнеру, привлечь его внимание и изложить свою просьбу доступным (для ребенка) и понятным (для партнера) способом. Ребенок идет к коммуникативной таблице, извлекает карточку, подходит к партнеру по коммуникации и вручает ему картинку. Вначале расстояние между ребенком и взрослым должно быть не более одного метра, можно менять

месторасположение взрослого. Обучение происходит аналогично первому этапу. Постепенно увеличиваем дистанцию между ребёнком и коммуникатором.

Третий этап заключается в обучении узнаванию изображения на карточке. Данный этап обучения состоит из двух фаз. На первой фазе ребенку показывают две карточки, одну с изображением желаемого предмета, а другую - с неприятным для ребенка предметом (то, что ему не нравится). Например, ребенок любит шоколад и не любит сыр. Психолог показывает ребенку карточки с изображением шоколада и сыра. В случае выбора ребенком карточки с сыром, ему сразу вручают кусочек сыра.

Далее используются те предметы, с которыми ребенок чаще всего встречается в обычной жизни. Затем начинают использовать остальные предметы. На данном этапе еще применяют подсказку «открытой ладони», но критерием перехода ко второй фазе является умение ребенка делать самостоятельный выбор желаемого предмета из двух карточек.

Вторая фаза третьего этапа заключается в том, что ребенок делает выбор среди желаемых предметов. Также начинаем обучение с двух карточек с изображением желаемых предметов и постепенно увеличиваем количество карточек. На третьем этапе обучения можно начать использовать карточки с различными режимными событиями (кушать, гулять, читать и т.д.) и использовать альбомы с планками, коммуникативные доски, куда располагаем карточки.

На четвертом этапе обучаем ребенка составлять предложения из карточек. Активно используем планку или коммуникативную доску, на которой постоянно находится карточка «Я хочу». Ребенок подкладывает рядом с карточкой «Я хочу» другую карточку с изображением желаемого предмета, например, «яблоко». Предлагаются самые различные предметы, а также действия, которые любит осуществлять ребенок (прыгать, рисовать и т.д.).

На пятом этапе ребенок учится отвечать на вопрос: «Что ты хочешь?». В ответ на этот вопрос ребенок должен сделать спонтанный выбор из большого количества предметов. Он также учится прикреплять на полоску для предложений карточку «Я хочу» и карточку желаемой вещи/действия и вручать полоску педагогу.

На этом этапе изучаются не только предметы и действия, но и разные обобщающие понятия и представления: классификация предметов, похожее/разное, времена года, время суток и действия в это время, посещение разных мест и правила поведения, обучение буквам, цифрам, развитие понимания эмоций.

Шестой этап посвящен обучению делать ответные и спонтанные комментарии при помощи карточек. Ребенок должен адекватно отвечать на заданные в случайном порядке вопросы: «Что бы ты хотел?» «Что ты видишь?» «Что там у тебя?». Внимание обращается не столько на требование вещи/

деятельности, сколько на назование данного предмета или действия. Вначале педагог действует так же, как и на предыдущих этапах: задает вопрос, например, «Что ты видишь?» и одновременно показывает на карточку «Я вижу». Постепенно визуальная опора исчезает. В ходе работы по развитию коммуникации происходит обучение ребенка различным навыкам: различению цветов, форм, размеров, вкусов, количества предметов.

Работа по преодолению проблемного поведения детей

Детский аутизм характеризуется большим спектром нарушений социального поведения. Однако к проблемному поведению следует относить только те нарушения, которые препятствуют продуктивному общению и взаимодействию с ребенком, его развитию, обучению и воспитанию на занятиях, в семье, в группах и классах образовательных организаций. К проблемному поведению относят:

- агрессию - причинение физического телесного вреда другому человеку: кусание, шипание, царапание, бросание предмета в человека, ругань, оскорбление (вербальная агрессия);

- самоагрессию – причинение физического телесного вреда самому себе: кусание своих частей тела, удары головой о другие предметы, руками по своим ушам, голове и т.п.;

- вспышки гнева, злости, которые проявляются в виде крика, плача, падания на пол, стука предметом об предмет или рукой, об другой предмет. Ребенок также может рвать, швырять предметы.

- социально неприемлемое или неуместное поведение. К ним можно отнести неадекватный крик, плач и смех, стереотипные действия (поглощенность ими). Стереотипии ребенка не являются проблемным поведением до тех пор, пока они не мешают ему коммуницировать, обучаться и развиваться. В случае отсутствия произвольного переключения ребенка со стереотипий на обращение взрослого, учебные и социальные ситуации, они становятся проблемным поведением, требующего коррекции [46, 53,55].

Другим проявлением социально неадекватного поведения является невыполнение общепринятых норм поведения: несоблюдение дистанции между людьми и бесцеремонность в отношении их и их вещей (например, ребенок лезет на колени к незнакомой женщине, хватает ее бусы на шею) или в общении и взаимодействии с ними. Следует отметить, что о неадекватности поведения ребенка можно говорить в том случае, если его поведение не соответствует:

- социальной ситуации и общепринятым нормам поведения;

- возрасту и социальному статусу (воспитанник или школьник в организации образования).

В настоящее время психологическая работа по преодолению или снижению проблемного поведения у детей с выраженным аутизмом, как правило, осуществляется на основе поведенческого подхода с использованием

методов и приемов АВА и ТЕАССН –терапии. Суть терапии заключается в устранении или уменьшении проблемного поведения ребенка через изменение его окружающей среды. С позиций поведенческого подхода окружающая среда - это социальное и физическое окружение ребенка. Под социальным окружением понимаются люди, с которыми контактирует ребенок, а под физическим – материальная среда (кабинет, класс, мебель, карточки, транспорт и т.п.). Основной стратегией терапевтического вмешательства становится изменение шаблона поведения окружающих людей на проблемное поведение ребенка и структурирование физической среды посредством внедрения визуального расписания, зонирования помещения, использования системы поощрений и наказаний и т.п.

Работа психолога по коррекции проблемного поведения состоит из двух этапов. Первый этап - диагностический, цель которого заключается в установлении причины проблемного поведения ребенка. Среди причин можно выделить объективные, обусловленные плохим самочувствием (головная боль, зубная боль и т.п.); утомлением, в т.ч. сенсорной перегрузкой (много ярких игрушек, перекачался, шумно и т.п.); трудностями коммуникации (ребенок не может вербально выразить свои потребности и желания). Другой причиной проблемного поведения может стать наличие серьезного психического расстройства или психического заболевания. В этих случаях приоритетной будет медицинская (медикаментозная) помощь.

В рамках поведенческого подхода выделяют несколько причин (цели и функции) проблемного поведения. Проблемное поведение с целью:

- получения внимания (кричит, бросает тетрадь, чтобы подошел учитель и т.п.);
- получения желаемого (щипает, чтобы получить шарик и т.п.);
- избегания (бьет себя по голове, чтобы не выполнять задание и т.п.);
- получения сенсорного подкрепления (кружится сам, требуя, чтобы его покружили и т.п.).

Получение внимания может иметь как положительную, так и отрицательную направленность. Например, ребенок громко плачет, чтобы заставить взрослого поиграть с ним – пример положительного внимания или чтобы расстроить его, вынудить кричать, ругаться – пример отрицательного внимания.

Под получением желаемого (объекта или деятельности) понимается поведение, которое ребенок демонстрирует с целью получения желаемых предметов или доступа к желаемому занятию, деятельности. Например, ребенок кричит и плачет, пока родители не купят ему новую игрушку (желаемый предмет) или не отведут в цирк (желаемое занятие). Обладание ребенком желаемой игрушкой прекращает проблемное поведение (крик).

Поведение, связанное с избеганием – это поведение, при котором ребенок стремится избежать или устранить какую-то ситуацию. Многие про-

блемы поведения аутичных часто обусловлены стремлением достигнуть именно этой цели. Такие виды поведения, как крик, агрессия, самоагрессия возникают в ответ на неприятные ребенку ситуации: при чрезмерных сенсорных воздействиях и нарушении привычного стереотипа; непонимании происходящего; принуждению выполнять неинтересные занятия или обучения в форме, некомфортной для ребенка.

Под получением доступа к сенсорному подкреплению понимается аутистимулирующее поведение, с целью получения определенных ощущений и удовольствия. В этих случаях дети не пытаются получить внимание или что-то желаемое, как не пытаются избежать каких-то ситуаций.

Для того чтобы иметь достоверную информацию для выяснения причин проблемного поведения и, соответственно, выбора адекватных, адресных методов работы необходима тщательная организация наблюдения за поведением ребенка в различных ситуациях в течение определенного времени. К наблюдению привлекается не только психолог, но и члены семьи, педагоги, воспитатели и другие люди, с кем возникает проблемное поведение. Рекомендуется использование двух стратегий оценки проблемного поведения ребенка. Первая стратегия направлена на определение поддерживающих условий проблемного поведения: чем оно бывает вызвано и чем подкрепляется. К поддерживающим условиям относят:

- предшествующее обстоятельство или то, что было до проблемного поведения, что его спровоцировало. Например, проблемное поведение ребенка было спровоцировано требованием матери сделать домашнее задание;

- последствие, что случилось после проблемного поведения. Например, ребенок швыряет на пол школьные предметы, кричит, выражая отказ заниматься. Родитель кричит на ребенка, наказывает его и уходит. Таким образом, ребенок криком и швырянием школьных принадлежностей добился своей цели - избежал выполнения домашнего задания. Возможно, ребенок впоследствии, будет прибегать к такой модели поведения, чтобы избежать выполнения заданий.

Для установления причин проблемного поведения применяется метод функционального анализа поведения. Данный метод предполагает запись результатов наблюдения в специальном бланке - форме ДПП. Данная аббревиатура обозначает следующее:

Д - что предшествовало проблемному поведению в окружении ребенка;

П - само проблемное поведение ребенка;

П- что его прекратило: событие, действия, которые произошли после проблемного поведения.

Последствия проблемного поведения могут быть представлены в двух формах: поощрение и наказание. Эффективность поощрения и наказания зависит от того, насколько они важны для ребенка. Если, например, за проблемное поведение ребенка лишают того, что ему не очень нужно, то эф-

фективность наказания будет невелика. В обратном случае, проблемное поведение будет уменьшаться.

Бланк формы ДПП

Ф.И. ребенка		Поведение (за которым ведется наблюдение)	
До		Поведение	После

При заполнении бланка специалист отражает только внешне наблюдаемые реакции и поведение ребенка, подающиеся измерению (количество раз, продолжительность), а не дает интерпретацию поведения и оценочных формулировок. Например, вместо фразы «Плохо вел себя, назло упал...» следует писать: «Три раза упал на колени, лицо покраснело, сжал кулаки обеих рук, закрыл левой рукой правое ухо». Или «ребенок кусает свою руку, бьет себя по подбородку, кричит». Приведем примеры сбора информации проблемного поведения ребенка.

Пример 1: Щипание

До - ребенок надувал шарик, вошла мама из другой комнаты и сказала, что будут заниматься за столом, затем забрала шарик у ребенка.

Поведение - ребенок стал громко кричать, топать ногой, подошел к матери и начал щипать ее обе руки до покраснения.

После - мать ребенка отдернула руки, ударила ребенка по попе и накричала на него, ребенок заплакал, мать вышла из комнаты.

Пример 2: Плач, истерика

До - мать держит ребенка за руку и ведет его гулять на детскую площадку, но меняет маршрут.

Поведение - ребенок громко кричит, плачет, падает на землю.

После - мать ребенка пытается его успокоить, но ребенок продолжает плакать, и она ведет его обычной дорогой на детскую площадку.

Обобщение собранной информации позволяет выдвинуть гипотезу о причинах проблемного поведения, каковы его функции: что такое поведение дает ребенку, для чего он служит, как оно меняет ситуацию.

Вторая стратегия оценки проблемного поведения заключается в сборе количественных данных, отражающих частоту проявления проблемного поведения. Для этого используется протокол фиксации поведения, в котором будет регистрироваться наличие проблемного поведения в течение определенного интервала времени.

Протокол фиксации проблемного поведения

Ребенок _____

Проблемное поведение -Крик _____

Дата _____

Время (интервал 30 минут)	Наличие проблемного поведения
8.00-8.30	+
8.30-9.00	
9.00-9.30	+
.....	
.....	
21.00-21.30	+
21.30-22.00	

Выбор временного интервала зависит от средней продолжительности эпизодов проблемного поведения и его частоты. Затем подсчитывается число интервалов, в течение которых было зафиксировано проблемное поведение. Наблюдение должно осуществляться в течение недели. После проведения работы по коррекции поведения проводим сравнение данных до коррекции и после нее, получаем представление об эффективности выбранной тактики коррекции проблемного поведения.

Специалист, планирующий коррекционную работу, совместно с родителями должен решить, что именно в поведении ребенка они хотят изменить. В зависимости от запроса родителей, результатов анализа проблемного поведения ребенка следует определить причину поведения, его функцию и составить программу по коррекции поведения. Характеристика проблемного поведения должна:

- содержать точное описание поведения в терминах внешне наблюдаемых реакций;
- быть индивидуальным;
- включать в себя описание ситуаций, в которых данное поведение не рассматривается как подлежащее коррекции (если таковые есть);
- соотноситься с будущей коррекционной работой.

После определения цели проблемного поведения, частоту его проявлений, необходимо установить эмпирическую связь данного поведения с событиями, его спровоцировавшими и, с тем, что способствовало снижению или устранению нежелательного поведения.

Далее проводится работа по выбору конкретных, индивидуальных приемов по устранению проблемного поведения ребенка. В рамках поведенческого подхода используются следующие приемы:

а) Предотвращение или избегание проблем поведения, связанных с реакцией на нарушения стереотипов. Для этого проводится работа, направленная на развитие гибкости поведения, в частности:

- предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение;

- использовать расписание с последовательным и осторожным внесением изменений;

- предоставлять разный опыт, с целью предупреждения формирования жестких стереотипов, стараясь, чтобы вносимые новшества и изменения были более предсказуемыми и, соответственно, менее травмирующими;

- избегать завышенных требований, предъявляемых ребенку;

- вводить его в новые условия дозированно и постепенно;

- обучение ребенка другим, адекватным способам выражения своего желания изменить ситуацию. Если ребенок умеет говорить, его можно обучать фразам, выражающим протест и нежелание: «Я не хочу», «Нет» и т.д.;

- если по каким-то причинам данная ситуация неизбежна, не следует поощрять проявления данного поведения, позволяя ребенку избежать неприятной ситуации посредством, например, агрессии или крика.

- в тех ситуациях, когда проблемы поведения уже возникли, чрезвычайно важно не высказывать негативных эмоциональных реакций. Проявления гнева, раздражения могут только усугубить ситуацию и закрепить проблемное поведение.

б) Игнорирование проблемного поведения. Этот прием обычно используется, когда цель поведения ребенка - получение внимания взрослого, а демонстрируемое поведение не является опасным или угрожающим. Игнорировать поведение означает - не замечать, не реагировать на поведение ребенка, которое считается неприемлемым. Взрослые не делают замечаний, не поддерживают зрительного контакта, ни ругают и не обращаются с осуждающими замечаниями. Если ребенок дерется, чтобы получить игрушку, вы игнорируете его удары и не даете игрушку. Можете отойти от ребенка, убрать игрушку в шкаф, чтобы она не была в поле зрения ребенка.

На начальном этапе применения тактики игнорирования у ребенка может усилиться нежелательное поведение. Тем не менее, взрослому необходимо стойко придерживаться выбранной тактики. Необходим постоянный контроль над реакцией и поведением ребенка. Когда наступает спад нежелательного поведения: ребенок тихо хнычет, прекращает кидать, спокойно лежит или играет и т.п., то продолжаем дальше прерванную работу на занятии.

Процедура игнорирования должна выполняться осторожно, так как она может сопровождаться аффективными реакциями в виде агрессии и/или самоагрессии и истерик, появлением новых видов нежелательного поведения, которых до процедуры игнорирования не было.

в) Подкрепление (усиление) желательного поведения. Специалист, используя так называемые мотиваторы - лакомства, любимые игрушки, занятия ребенка, похвалу - подкрепляет, усиливает желательное поведение. Подкрепляют поведение, которое несовместимо с проблемным, а также отсутствие проблемного поведения. Например, ребенок щипает взрослого, его просят положить руки в карман, если он выполняет инструкцию, то его поощряют. Другой пример: ребенок раскидывает игрушки, в ответ на просьбу собрать их. Когда же ребенок, наконец, собрал игрушки в коробку, то его тут же поощряют.

Мотиваторы ребенка должны быть разнообразными и отражать значимые потребности и интересы ребёнка. Любое подкрепление, должно соответствовать конкретному желанию или потребности ребенка, т.е. того, чего он хочет «здесь и сейчас». Поэтому психологу, учитывая текущие потребности ребенка, следует гибко менять мотиваторы поведения.

г) Перенаправление поведения предполагает переключение проблемного поведения на желательное, когда внимание и действия ребенка направляются на положительную или управляемую ситуацию. Например, если ребенок плачет и не отдает игрушку, то можно переключить его внимание на другой предмет или любимые действия (мыльные пузыри, кружение и т.п.).

д) Наказание. После эпизода проблемного поведения в ситуацию вводится неприятный для ребёнка стимул, чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания и т.п.). Данный прием используется, если проблемное поведение - ярко демонстративное - с выраженным стремлением привлечь к себе внимание любой ценой. Например, если ребенок раскидывает предметы, кричит во время выполнения задания, то психолог без нотаций и назиданий, безразлично подходит к ребенку и, оказывая ему полную физическую поддержку, помогает сделать 10 приседаний. Ситуация повторяется до тех пор, пока проблемное поведение не пройдет. Необходимо помнить, что первое время после использования данной тактики проблемное поведение может повториться, но спокойствие и последовательность взрослого способствует достижению желаемого результата.

е) «Тайм-аут» или перерыв. Ребенка исключают из ситуации в которой возникло проблемное поведение до окончания эпизода проблемного поведения. Для этого в комнате отводим специальное место, например, стул в углу, на который садим ребенка. Во время тайм-аута поведение ребенка игнорируется взрослым.

Этот способ не может быть использован, если причина поведения ребенка - избегание неприятной ситуации, так как в таких случаях тайм-аут подкрепляет проблемное поведение.

Ожидаемыми результатами реализации программы для детей с тяжелы-

ми аутистическими расстройствами могут стать следующие устойчиво демонстрируемые ребенком навыки:

- удерживает внимание на предлагаемых заданиях, играх и целенаправленно выполняет их;
- смотрит на взрослого и подходит к нему, чтобы выразить свои потребности и желания, в том числе с помощью карточек PECS или отдельных слов и фраз;
- подражает разным действиям взрослого, соблюдает очередность;
- обучился различным навыкам и использует их на занятиях, дома, в различных ситуациях;
- демонстрирует социально-приемлемое поведение, выполняет определенные правила; отсутствует или значительно реже проявляется проблемное поведение.

Результаты психологической работы по развитию и обучению ребенка могут значительно различаться в зависимости от его особенностей и возможностей, а также факторов обучаемости и внутренней динамики развития. Достижение всех ожидаемых результатов указывает на хорошую динамику в развитии и готовность ребенка к работе с использованием методов и приемов эмоционально-уровневой и игровой терапии. В этих случаях психолог составляет индивидуальную программу для ребенка, ориентируясь на цели, задачи и прогноз (ожидаемые результаты) программы для детей с легкими и умеренными аутистическими расстройствами. При незначительной динамике в развитии, проявлений отката и регресса в развитии в силу медицинских факторов продолжается работа в рамках этой программы.

4 Специальная развивающая программа для детей раннего и дошкольного возраста с умеренными и легкими аутистическими расстройствами

Программа для детей с умеренными и легкими аутистическими расстройствами реализуется через четыре последовательных этапа психолого-педагогической работы, каждый из которых имеет свою цель и задачи, тактики и методы, сохраняя преемственность в достижении общей (конечной) цели и результатов работы психолога.

Психолого-педагогическая работа на первом этапе осуществляется в рамках изложенной выше программы для детей с аутистическими расстройствами на начальном этапе с использованием стратегии присоединения к действиям ребенка и вовлечения его в совместную деятельность.

Второй этап психолого-педагогической работы. Цель этапа – преобразование стереотипных действий ребенка в целенаправленные игровые действия, развитие и усложнение навыков коммуникации и взаимодействия.

Задачи этапа:

- расширение способов эмоционального и игрового взаимодействия;
- формирование простых коммуникативных навыков;
- развитие понимания и использования новых средств общения: мимики, жестов, звукоподражаний, слов;
- формирование целенаправленных игровых действий с соблюдением условий и правил игры;
- организация поведения ребенка в режиме частично структурированной деятельности.

Методы: на этом этапе используются методы и приемы эмоционально-смысловой терапии О.С.Никольской, сенсорной интеграции, а также подвижные, музыкально-двигательные игры и социально-коммуникативные игры, используемые в практике психологической работы и программах дошкольного воспитания [8,22,23,27-30,43-45].

Алгоритм и рекомендации по проведению психолого-педагогической работы

Работа по расширению и усложнению стереотипов ребенка, приданию им социального смысла осуществляется на основе тех игр и видов активности, которые ранее проигрывались совместно с ребенком. Принципиальным нововведением является появление цели игры (действия), условий или правил игры, которые ребенку нужно соблюдать. Задача психолога предложить игру так, чтобы ребенку было интересно достичь цели, соблюдая необходимые условия или правила. Игровое взаимодействие между ребенком и взрослым становится более продолжительным и интенсивным. Активно вводятся жесты, слова и короткие фразы, сопровождающие действия ребенка и игру, создаются ситуации, стимулирующие ребенка использовать жесты, слова.

Постепенно вводятся новые игры, приближающиеся к традиционным детским играм: подвижным, музыкально-двигательным и пр. Переход от более простого варианта игры к более сложным происходит постепенно, то есть по мере усвоения ребенком ее правил и проявления интереса к ней. Примерное время на каждую игру 6-8 занятий.

В структуру занятия включается ритуал приветствия и прощания, который всегда и неизменно проводится на каждом занятии. Сначала мы привлекаем ребенка к его выполнению, помогая ему и обязательно поощряя за выполненное действие. Постепенно ребенок привыкает к ритуалу и выполняет его самостоятельно.

Необходимо организовать и постоянно соблюдать определенный порядок, последовательность игр, занятий. Введение нового действия или игры происходит на основе знакомых видов активности. Новое игровое действие вначале осуществляется психологом для того, чтобы ребенок понимал, что его ожидает и что это будет интересным, увлекательным и не страшным для

него. Совместная деятельность ребенка на занятиях становится частично структурированной: есть начало и завершение занятия, определенный порядок следования игр, условия и правила игры, которые необходимо соблюдать. Для этого могут использоваться приемы структурирования и визуализации: визуальное расписание, картинки и т.п., изложенные в программе для детей с тяжелыми аутистическими расстройствами.

В ходе игр психолог достаточно активно использует жесты и слова. Следует отобрать определенный арсенал жестов и слов, которые будут использоваться на каждом занятии и постепенно его расширять. Одновременно ведется работа по стимуляции ребенка использовать жесты и слова в ходе совместных игр. Необходимо заранее продумать, когда и как использовать, тот или иной жест или слово. Для последовательной отработки жестов можно использовать таблицу коммуникации (Приложение А6).

Содержание программы

I Игры, основанные на стереотипных действиях ребенка

1) Игры, основанные на кружении:

- взрослый присоединяется к ребенку, кружится и проговаривает: «Кружимся, кружимся, кружимся». Затем падает на пол, проговаривая слово «бух» или говорит «Стоп» и останавливается. Выдерживает паузу в несколько секунд. Затем игра продолжается;

- взрослый кружится и, проговаривая: «Кружатся, кружатся листочки», раскидывает листочки (настоящие, бумажные и пр.). Психолог произносит: «Упали листочки» и начинает собирать их в корзинку. Дает ребенку корзинку и предлагает ему собирать в нее листья. Сначала помогаем ребенку и каждый раз одобряем, хвалим его, когда он кладет в корзинку листик. В конце игры, предлагаем ему показать маме «свои достижения», получить от нее поощрение. Далее можно разбрасывать снежинки и пр.

На принципе разбрасывания и собирания предметов организуем новые игры с целенаправленными действиями: «Салют», «Сеем, сеем, собираем», «В лес по грибы, по ягоды» и т.д.

В ходе таких игр используем общий алгоритм:

- разбрасываем различные предметы (звездочки, цветочки, грибочки, шарики);

- собираем их в корзинки, ведерки и т.д., сопровождая речью «Собираем, собираем» «вот грибок и еще грибок»;

- используем указательный жест и организуем совместное внимание: «Смотри, смотри, вот еще звездочка»;

- просим ребенка дать предмет, используя жест и слово «Дай»;

- в ходе и по завершению игры: поддерживаем, хвалим ребенка, используя слова и фразы: «Молодец!» «Сколько грибов собрал!» и жесты: оттопыренный большой палец, хлопанье в ладоши «Дай пять» и т.д.

2) Игры на основе бега по кругу. Ребенок бегает по кругу в комнате:

- взрослый присоединяется, но с разведенными в стороны руками, имитируя крылья самолета. Затем по команде «Стоп» взрослый останавливается и стоит на месте 5-10 секунд, а по команде «Полетели» он продолжает бег. Играем так несколько раз;

- бегаем с возгласом «Догоню-догоню - поймаю» и ловим ребенка с возгласом «поймала» с кратковременным объятием и отпускаем. После нескольких раз догоняем, но не ловим, а обгоняем ребенка и стараемся, находиться перед ним, провоцируя его на то, чтобы он поймал вас. Постепенно учим ребенка играть в традиционную игру догонялки: ребенок осуществляет действия по словесной просьбе и показу «Я за тобой бегу, убегай, убегай», а теперь «Ты меня догоняй, догоняй».

3) Игра «башня». Ребенок складывает башню из кубиков:

- взрослый также строит башню из кубиков, сопровождая свои действия «Я строю башню». Затем отходит на расстояние метра от постройки и считает вслух до пяти. После чего бежит к башне и ломает ее, проговаривая слово «Бух» и фразу «Башня упала». Повторяет несколько раз и привлекает к игре ребенка. Затем игра продолжается сначала.

II Эмоциональные игры

На основе игры «Ку-ку» организуется игра в «Прятки»:

а) Психолог закрывает и открывает свое лицо перед ребенком, используя в качестве ширмы большой платок. После нескольких раз он закрывает себя полностью, ждет реакции ребенка. Если ребенок не ищет взрослого (не убирает платок), то психолог произносит «ку-ку», зовет ребенка по имени 3-4 раза. Если ребенок не ищет взрослого, то он сам убирает с себя платок и говорит: «А вот и я (или имя психолога)!», «Нашел, нашел!» Смотрит в глаза ребенка, улыбаясь, обнимает его. Затем после слов «Теперь Миша, будет прятаться» накрываем ребенка, ищем и радуемся, когда его нашли (зрительный контакт, смех, краткое объятие).

б) Психолог двигается с большим платком под музыку, выполняя с ним волнообразные движения. При прекращении музыки он ложится на пол и укрывается платком. Сделайте паузу, ожидая реакцию ребенка. Если ребенок не подошел, позовите его по имени следующим образом: «Даня, ку-ку!», «Даня, где ...имя психолога?»). Далее предлагаем ребенку двигаться под музыку с платком. Сначала физически помогаем ему при прекращении музыки остановиться, лечь и укрыться шарфом, ждать, когда его «найдут». Постепенно приучаем ребенка выполнять правила игры, используя похвалу и одобрение.

в) Взрослый, а затем ребенок по очереди прячутся в различных местах: коробках, под столом, за шторой и т.д. Ребенок постепенно усваивает традиционный алгоритм игры в прятки: спрятаться – ждать, пока не найдут и искать - найти и радоваться успеху.

III Сенсомоторные игры

После освоения определенного сенсорного опыта и снижения сенсорного дискомфорта у детей в результате работы на предыдущем этапе работы включаются игры, направленные на различение ощущений и их интеграцию. Эти игры и упражнения, основанные на интеграции вестибулярных, проприоцептивных и тактильных ощущений становятся целенаправленными, т.е. требуют от ребенка достижения определенной цели. В процессе таких игр и упражнений, ребенок начинает дифференцировать различные и меняющиеся характеристики ощущений. У него актуализируется способность понимать и вовремя реагировать на сенсорные воздействия, различать детали объектов или событий, например, какие мышечные усилия ног (их силу, амплитуду и своевременное включение) нужно приложить, чтобы оттолкнуться ногами от стены, раскачиваясь на качелях.

Ниже предлагается комплекс игр и упражнений на различение и интеграцию вестибулярных и проприоцептивных и тактильных ощущений, развитие постурального контроля и навыка удерживания баланса. Общими правилами для всех видов активности, является постановка цели (использование слов, фраз, жестов), условный сигнал начала действия («Побежали», «На старт, внимание, марш!» и т.д.), его окончания («Прибежали» «Стоп» и т.д.) и оценка действий («Молодец», «Ура!», «Ты победил», жесты «Дай пять» и др).

1 Ходить по неровным поверхностям, стульчикам, пуфам, мягким модулям, гимнастическим и наклонным доскам, сохраняя равновесие.

2 Самостоятельно без поддержки сидеть, лежать, качаться и подпрыгивать на фитмяче, стараясь не упасть.

3 Качаться на балансирах лежа, сидя, стоя. Бить по воздушному шару, стоя на балансирах.

4 Ходить по дорожке с препятствиями: перешагивать штанги, перекладины, установленные на высоте 10-15 см.

5 Ходить по детским стульчикам (пять стульев на расстоянии 50-80 сантиметров).

6 Залезать и слезать со шведской стенки, по наклонной лестнице.

7 Проползать в туннеле (несколько туннелей разной высоты).

8 Отталкиваться ногами от стены, качаясь на качелях.

9 Слезать с горки и подниматься на нее.

10 Игры с мячом: ловить мячик двумя руками; подбрасывать мячик двумя руками вверх и ловить.

11 Ударять по мячику палкой, картонной трубкой, держа их двумя руками. Ребенок должен стоять с неподвижными ногами, разворачивая тело и пересекая среднюю линию.

12 Прыжки с ногами вместе, по клеткам (без определенного маршрута).

13 Ловить удочкой рыбок на магнит или пинцетом - деревянных блошек.

14 Качаться на качелях лежа и сбивать мячиком кегли.

15 Сбивать кегли мячами, палкой.

16 Пройти между кеглями, не сбивая их.

17 Бросать в мишень: мячики в ведро, коробки и пр.

18 Надевать колечки на конусы, стержни пирамидки.

19 Качаться на качелях и бросать мячики в цель.

20 Преодолевать полосу препятствия, где ребенок последовательно выполняет различные действия: перешагивает, пролезает, взбирается, скачивается, прыгает, ходит по меткам на полу, бросает мяч и пр.

21 Игры с бутылочками. Психолог демонстрирует: берет мелкие предметы (камешки, бусинки), открывает бутылку, насыпает в нее предметы, трясет ею громко и тихо. Предлагает ребенку бутылочку и чашку с мелкими предметами и побуждает его выполнить все действия. Затем тряска бутылкой по команде «Внимание» и «Громко» – трясет громко; «Тихо» – трясет тихо.

22 Игры - эстафеты. Взрослый с мячиком в руках стоит у черты, по команде: «На старт, внимание, марш!», бежит в другую сторону комнаты, добегают до коробки, бросает мячик в нее и бежит обратно к черте. Затем бежит ребенок. Далее можно нанизывать колечки на конусы, кольца на стержень пирамиды, ставить кубик на кубик и т.д.

IV Музыкально-двигательные игры

Под музыку и слова (песни Е.Железновой «Ты похлопай вместе с нами, хлопок и хлопок» и др.) выполняем вместе с ребенком движения руками, ногами, туловищем. Сначала выполняются простые движения в медленном темпе, затем - быстрее и более сложные.

V Детские игры

1) Игра «Зайчик». Обозначаем домик зайчика, например, большой лист бумаги, обруч, мат и т.д. Взрослый стоит в «домике зайчика» и по команде: «Зайчик вышел погулять» он, имитируя движения зайца, прыгает, произнося слова «Прыг-прыг». Останавливается по команде «Стоп». Стоит на месте 5-10 секунд. Затем игра продолжается. Привлекаем ребенка к игре. Примечание к игре: если ребенок подключается, но не может переключиться на следующее действие игры (остановиться), взрослый помогает ребенку остановиться, удерживая его на месте. Сокращаем время статики до 3-5 секунд, наращивая время в последующем.

2) Игра «Птичка и гнездышко». Обозначаем гнездышко птички (большой лист бумаги, обруч, пуф и т.д.). После демонстрации игры психолог говорит: «Птичка в гнездышке сидит». Ребенок садится в «гнездышко». По команде «Птичка полетела» ребенок встает, бегает по комнате и машет руками. Как только взрослый скажет: «Птичка домой» ребенок снова садится в

«гнездышко». Сначала помогаем ребенку переключиться с одного действия на другое. Постепенно ребенок усваивает правила игры.

3) Игра с мячом. Ребенок и взрослый садятся на пол напротив друг друга, замыкая его ногами и катают мяч другу. Педагог направляет ребенка: «Амир, кати мяч мне! Молодец! Лови мяч. Поймал!»

VI Любимые игры и занятия

В структуру занятия необходимо включать те игры и занятия ребенка, к которым он имеет стойкий интерес, например, стремление играть с какими-либо предметами и игрушками, или что-нибудь съесть. Предоставляем ему эту возможность: во-первых, с целью отдыха и поощрения, а также с целью формирования способов и средств взаимодействия. Для этого стимулируем ребенка:

а) делать выбор: «ты хочешь эту машинку или другую». Можно использовать лакомство - печенье или банан. Держим машинки в разных руках на расстоянии от ребенка, вынуждая его тянуть руку, смотреть вам в глаза, сказать: «Эту» «Дай»;

б) использовать указательный жест, слова. Машинки стоят на недосягаемой высоте. Психолог говорит: «Какую машинку ты хочешь? Эту?» и показывает указательным пальцем на машинку или «Эту?» показывает на другую. Стимулируем ребенка использовать взгляд, указательный жест, слова «Дай», фразу «Дай машинку». Если ребенок пользуется речью, можно спросить: «Какую тебе дать машинку - зеленую или красную; большую или маленькую»;

в) развивать реакцию совместного внимания. Эмоционально и с интригующей интонацией говорим: «Дамир, смотри, смотри!» и показываем взглядом и указательным жестом на прикрытый платком предмет, который стоит сбоку и на определенной высоте. После того, как ребенок посмотрел на предмет, ищем зрительного контакта с ним и заинтересованно спрашиваем: «Что там такое?» Затем подходим к предмету, снова смотрим ребенку в глаза «Что же там?» и сбрасываем платок. Предмет должен быть значимым для ребенка: любимая игрушка, лакомство и пр.;

г) кладем мелкие интересные для ребенка предметы: человечки, машинки, печеньки, конфетки в стеклянные или прозрачные пластиковые контейнеры с крышками, которые сам ребенок открыть не может. Ставим их на полку. Стимулируем ребенка обратиться к вам, используя взгляд, жесты: указательный «дай-дай», «открой». Взрослый спрашивает и сопровождает жестом: «Ты хочешь, чтобы я открыла?», «Попроси меня», «Что ты хочешь?». Стимулируем ребенка сказать слова: «Дай», «Открой».

Примерная структура первых занятий:

- приветствие,
- игры, основанные на действиях ребенка,
- сенсомоторные игры,

- любимая игра ребенка,
- эмоциональная игра,
- прощание.

Примерная структура последующих занятий:

- приветствие,
- игры, основанные на действиях ребенка,
- сенсомоторная игра,
- эмоциональная игра,
- музыкально-двигательная игра,
- детская игра,
- прощание.

Ожидаемые результаты второго этапа работы

Ребенок регулярно или непостоянно:

- поддерживает зрительный контакт, понимает мимику (радость, удивление, недовольство) несколько жестов, слов, выполняет отдельные словесные просьбы;
- инициирует контакт, используя взгляд, улыбку, вокализации, прикосновения, объятия, жесты, слова;
- вовлекается в совместную игру, подражает действиям взрослого;
- выполняет целенаправленные действия: последовательность из 2-3 действий для достижения конечной цели с соблюдением условий (самостоятельно или с помощью взрослого);
- придерживается ритуала занятия от приветствия до прощания, спокойно переходит с одного вида деятельности на другой.

Третий этап психолого-педагогической работы

Цель этапа - развитие навыков общения и взаимодействия, формирование различных целенаправленных действий, социальной игры.

Задачи этапа:

- усвоение различных навыков общения и взаимодействия.
- расширение средств общения: понимания и использования невербальных и речевых средств.
- овладение социальными действиями: предметными, процессуальными и сюжетными-игровыми действиями.
- формирование социальных представлений о ближайшем окружении ребенка: близких, предметах обихода, действиях, событиях.
- организация поведения ребенка в режиме структурированной деятельности.
- усвоение и выполнение определенных правил поведения.
- формирование различных навыков: двигательных, перцептивных, умственных, речевых.

Методы: на этом этапе используются методы и приемы эмоционально-смысловой терапии О.С.Никольской, подвижные, музыкально-двигательные

игры и социально-коммуникативные игры, используемые в программах и методиках дошкольного воспитания, методы и приемы формирования речи, приемы глобального чтения [8,27-30,45, 49,50].

Алгоритм и рекомендации по проведению психолого-педагогической работы

1 На этом этапе занятия с ребенком проводятся в структурированном виде. Составляется определенный распорядок: последовательность видов деятельности, игр, который должен быть известен ребенку. Для этого составляется визуальное расписание, где каждый этап обозначается картинкой (или другим графическим знаком). Ребенку сообщается устно, что будет сначала, что потом и вся последовательность занятия. В составленном плане более сложные виды деятельности, в том числе работа, сидя за столом, требующие от ребенка значительных психических усилий, чередуются более легкими, подвижными или любимыми; при необходимости могут быть предусмотрены отдых и материальные поощрения (лакомство, любимая игрушка). В конце занятия вводится подведение итогов: сообщение ребенку, его родителям, что и как он делал.

2 Игровое взаимодействие между ребенком и взрослым усложняется: инициатива игры принадлежит на равных – взрослому и ребенку; вводится очередность: сначала действует один, потом другой; дается оценка действиям участников игры. Расширяется арсенал жестов, слов, фраз, который ребенок понимает и использует в общении и во взаимодействии с взрослым и близкими.

3 На третьем этапе используются традиционные детские виды деятельности, игры и упражнения, но с обязательным соответствием социально-коммуникативным, речевым и умственным возможностям ребенка, а также с учетом его психической и сенсорной выносливости. Хотя дети, на этом этапе уже демонстрируют более высокий уровень психофизического тонуса, следует учитывать сохраняющуюся у аутичных детей быструю истощаемость и пресыщаемость, особенно при выполнении произвольных действий. Традиционные детские игры и виды деятельности, несмотря на свою простоту в обычном понимании, являются достаточно сложными для ребенка с аутизмом, поскольку требуют от него высокой концентрации внимания и психических усилий: сидеть, слушать, смотреть, принимать цель и последовательно выполнять действия по ее достижению. Поэтому вовлечение аутичного ребенка в такие игры должно быть постепенным, осторожным, дозированным, чтобы избежать перегрузки (психической, сенсорной, эмоциональной) и, соответственно, срывов и откатов в состоянии и поведении ребенка.

4 Сначала используются игры с предметами, действия с которыми знакомы или очевидны для ребенка: составление пирамиды, нанизывание колец на стержень, составление пазлов и пр. Меняются правила игры: ребе-

нок и взрослый действуют по очереди: сначала один нанизывает, вставляет, потом другой, а первый ждет.

5 Постепенно вводятся действия с предметами в соответствии с их функциональным и социальным назначением: катание машинки, игра на барабанах, музыкальных инструментах, использование ложки, чашки, ножа, расчески, телефона и пр. Сначала действия с предметами осуществляются по подражанию с собой или на себе (ребенок и взрослый сами едят, расчесываются и т.д.). Затем действия с игрушечными предметами постепенно преобразуются в процессуальные игровые действия: загрузка машины кубиками, катание, разгрузка; кормление, расчесывание куклы и пр. Рекомендуется использовать привлекательные и любимые игрушки ребенка (человечки, фигурки животных) или игрушки-персонажи любимых мультфильмов (смешарики, фиксики и т.д.).

6 На этапе использования предметно-игровых действий активно используется речь: комментирование происходящего, словесные указания и просьбы и побуждение его к произнесению звукоподражаний, слов и фраз во время игры. С появлением речи возможно формирование сюжетной игры.

7 При формировании игровой деятельности очень важно избегать формального подхода: навязывания, механического подражания и натаскивания ребенка на выполнение игровых действий. Все игры и упражнения должны предлагаться так, чтобы вызвать у него интерес и желание включиться в игру. Приемы физической поддержки используются как помощь ребенку при трудностях включения в игру, а не постоянно действующим методом работы с ребенком.

Процессуальная и сюжетная игра являются социальными играми, в которых воспроизводятся социальные отношения людей и отражается логика реальных действий людей в социуме. Поэтому необходимо постоянно проводить работу по осознанию игровых действий, приданию им социального смысла и включения в их социальную жизнь ребенка. Для этого следует использовать эмоционально-смысловой комментарий, предлагать проблемные ситуации, задавать вопросы, обсуждать происходящее.

8 Параллельно с развитием игры проводится целенаправленная работа по развитию речи: понимания и собственной речи, а также коммуникативной, номинативной и предикативной функций. Коммуникативная функция развивается, как в процессе игрового взаимодействия, выполнения ритуалов приветствия и прощания, так и специальных упражнений, направленных на формирование простого диалога: ответы на вопросы по доступной для ребенка теме.

Развитие номинативной функции направлено на формирование навыка понимания и названия различных предметов, расширения словаря существительных. Для развития предикативной функции используются игры и упражнения, способствующие пониманию значения глаголов, фразовой

речи и формированию фразы в собственной речи. Для этого могут использоваться приемы глобального чтения, фотографии, картинки, схематические изображения и пр.

Развитию речи отводится отдельный комплекс приемов, игр и упражнений. В целом в соответствии с онтогенезом детского развития мы можем ожидать у ребенка на этом этапе развития, характеризующийся появлением предметно-игровых действий и определенным уровнем коммуникации и взаимодействия со взрослым, появление и активизацию речевых средств общения, что в свою очередь запускает процесс развития речи. Однако, речевые возможности у детей с аутизмом могут значительно различаться по разным причинам. Хорошо известно, что появлению речи способствует активное использование жестов (инструментальных, описательных), а также средств альтернативной коммуникации: карточек, фотографий, картинок, схематических изображений. Поэтому в работе с детьми, у которых не запускается речь, рекомендуется использовать все вышеперечисленные средства общения в процессе коммуникации и игрового взаимодействия с ребенком.

В некоторых случаях отсутствие речи при достаточном уровне коммуникации и понимания речи, связано с трудностями артикулирования. В этих случаях психолог проводит, прежде всего, работу по развитию понимания речи и расширению пассивного запаса, а также может использовать некоторые логопедические приемы по преодолению проблем артикуляции.

9. Работу по формированию перцептивных и умственных навыков рекомендуется вести в двух направлениях:

- использование традиционных методик по формированию умения соотносить, различать и называть различные сенсорные эталоны: форму, цвет, величину и пр. Следует отметить, что формирование академических навыков (знание цветов, геометрических форм) не является главной целью психологической работы. Эти задания следует использовать в контексте взаимодействия и общения со взрослым, а также включения умений и знаний ребенка в социальную деятельность;

- выполнение заданий, требующих принятия цели, ориентировки на образец, планирования, поэтапного выполнения и контроля (сличение с образцом). К ним относятся конструирование по образцу из кубиков, палочек, составление узоров из мозаики, нанизывание бусинок в определенном порядке и пр.

Содержание программы

Предлагается следующий комплекс примерных игр, упражнений, используемых на этом этапе. Выбор игр зависит от особенностей и возможностей ребенка принять и включиться в игру.

I Предметные игры

1) Игра «Большая пирамида». Психолог и ребенок сидят на полу перед высокой пирамидой. Взрослый обращается к ребенку: "Смотри, бооольшая

пирамида!» (подчеркивает ее размер соответствующим жестом и интонацией) «Давай будем ее разбирать! Смотри, я снимаю одно кольцо, теперь ты, твоя очередь!». Снимаем по очереди кольца пирамиды, помогаем ребенку ждать свою очередь. Обязательно хвалим, поощряем ребенка. Затем также по очереди нанизываем кольца пирамиды на стержень. Если ребенок усваивает алгоритм действий по очереди, то можем:

- спрашивать в начале игры «Кто первый начнет?» Помогаем хлопнуть себя по груди и говорить: «Я»;

- делать паузу, когда приходит очередь взрослого, побуждая ребенка реагировать на это;

- просить ребенка снять кольцо за взрослого: «Ой я устала, я встать не могу. Помоги мне»;

Аналогично строятся игры по нанизыванию колец на конус, строительство башни из больших кубиков, коробок, бросание мячиков в емкость, складывание пазлов и т.д.

II Подвижные игры с правилами

1) Игра «Солнышко и дождик». Ребенку предлагают сидеть в домике (большой для детских игр домик или условный (пространство в обруче, на мате и пр), смотреть в окошко и слушать. Когда психолог скажет: «На небе солнышко! Можно идти гулять». Ребенок выходит из домика и бежит по комнате. По сигналу: «Дождик! Скорей домой!» - бежит и садится в свой домик. Игра повторяется несколько раз.

2) Игра «Кошки-мышки». Психолог распределяет роли между собой и ребенком, предметно обозначая эти роли: на голову надевается атрибут с изображением мышки или кошки. Тот, кто кошка бежит за мышкой, стараясь поймать. Когда ребенок усвоит игру, предлагаем ему выбрать роль «Кем ты будешь кошкой или мышкой?».

3) Игры на выполнение движений по словесной просьбе (понимание слов-действий):

- игра «Звери». Психолог сообщает: «Сейчас будем изображать зверей». Он называет животное и показывает движение: «Мишка косолапит» (руки по бокам и полусогнуты и покачиваемся из стороны в сторону), «Зайка прыгает!» (прыгаем, а руки, сложенные в локтях, подобраны к груди), «Корова бодается» (делаем над головой из пальцев рога), «Птичка летит» (машущие движения руками) и т.д. Ребенок подражает действиям взрослого. Через несколько занятий психолог называет животных и их действия без демонстрации, ребенок выполняет соответствующее движение. На одном занятии берем 3-4 действия. В эту игру следует играть, после отработки заданий по развитию речи (знакомство с животными).

III Музыкально-двигательные игры

Под музыку и слова песен Е.Железновой выполняются движения сначала вместе с ребенком по подражанию, постепенно ребенок выполняет движения сам, слушая слова песенки.

IV Действия с предметами и игрушками соответственно их функциональному и социальному назначению

1) Игры на музыкальных инструментах:

- «Оркестр». Ребенку предлагают на выбор музыкальный инструмент (маракас, трещотка, бубен и т.д.) и, он вместе с психологом под музыку трясет бубном или маракасом. Взрослый периодически останавливает музыку. Как только наступит тишина, ребенок прекращает игру трясти и возобновляет действие при первых звуках музыки.

- «Барабан». Ребенку дают барабан, палочки и предлагают барабанить по нему палочками. Можно сопровождать действия ребенка словами:

Бам-бам! Та-ра-бам!

Вот какой барабан!

2) Предметно-игровые действия:

- перед ребенком выкладывают различные предметы: молоточек, ложку, расческу, телефон, ножик, карандаш. Психолог берет один предмет, делает удивленное лицо, задает вопрос: «Ой, что это?». Возможно, ребенок ответит, если нет, сам же отвечает «А это, расческа! А зачем она нужна? Что с ней делают?». Предлагает ребенку расческу и ждет его действий. Если ребенок, не использует расческу по назначению, то демонстрируем действие. Сначала расчесываем расческой себя, маму, ребенка, сопровождая действие фразой: «Себя расчесываю», «Маму расчесываю», «Мишу расчесываю». Затем предлагаем ребенку расчесывать себя, маму, психолога. Аналогично действуем с другими предметами. В течение нескольких занятий закрепляем действия с предметами, их названия и слова-действия. Ведем беседу на тему: кто дома расчесывается еще (папа, бабушка и т.д.), кто по телефону разговаривает? Как папа разговаривает? Покажи!» Кто дома хлеб режет?» и т.д. Вводим новые предметы обихода;

- игра «Что в мешочке?». Ребенку дают мешочек с предметами, он опускает руку в мешок, достает предмет, называет его («Что это у тебя?») и демонстрирует действие (Что будешь делать с ним?»);

- игра «Мамин(а) помощник(ца)». В эту игру играем после освоения достаточного арсенала предметных действий. Психолог сообщает ребенку: «Ты мамин помощник. Будешь маме помогать». Перед ребенком выкладывают 2-3 предмета для осуществления предметных действий, например, утюг, полотенце – ребенок гладит; ножик, муляжи овощей, фруктов, разделочная доска (ребенок режет овощи на доске); стиральная машина, кукольная одежда или тазик, мыло (ребенок закладывает белье в машинку, после стирки развешивает белье) и пр. В ходе игры психолог поощряет, комментирует, хвалит действия ребенка (Какой, ты молодец, помощник мамин! Как мама будет рада!»).

- игра «Няня». Психолог предлагает ребенку куклу-малыша и говорит: «Малыш не может сам кушать, пить, вытираться, ложиться спать и т.д. Ему

нужно помочь!» и просит выполнять разные действия по словесной просьбе. Сначала простые «Малыш хочет сидеть на стуле», «Ходить», затем более сложные, предполагающие осуществление цепочки действий. Например, «Малыш хочет пить», сначала помогаем ребенку усадить малыша на стул за стол, взять чашку, налить в нее воду из чайника, поднести чашку ко рту куклы и напоить. Позже озвучиваем просьбу как проблемную ситуацию. «Малыш голодный! Что делать будем! Или «Какой малыш лохматый, непричесанный! Надо привести его в порядок!»

3) Процессуальные и сюжетные игры:

- процессуальные игры с цепочкой последовательных игровых действий «Кормление куклы» (накрыть стол, расставить посуду, усадить, накормить куклу, вытереть ей рот) или «Строительство гаража для машины» (загружать кубики и бруски в грузовик, повезти к строительной площадке, разгрузить, построить стены, крышу, завезти машину в гараж);

- сюжетные игры - последовательное выполнение игровых действий с игрушками в соответствии с определенным замыслом или сюжетом. Рассмотрим на примере игры «День рождения у малыша». Необходимо заранее подготовить и разложить необходимые игрушки и предметы для игры: куклу, посуду, мебель, одеяльце, бутылочку, салфетки, свечи, пластилин.

Психолог держит куклу-малыша и говорит: «Смотри, это малыш. Сегодня у малыша день рождения! Давай устроим ему праздник. Испечем для него торт». Достает коробку с пластилином, дает ребенку и предлагает (показывает) раскатывать коржи. Потом кладем 3 коржа друг на друга на тарелку. Взрослый: «Вот торт ко дню рождения. Что же дальше будем делать?» Если ребенок затрудняется, задает наводящий вопрос «Что бывает на торте на день рождения?» Втыкает одну свечку, далее ребенок действует сам. «Что дальше?» Далее психолог зажигает свечи (или выполняет имитирующее действие), сказав: «Горячо!». Потом предлагает: «Давай споем малышу песенку. С днем рождения тебя!». Похлопать и сказать: «Ура!» Психолог: «Что будем делать дальше?» Если ребенок не задует свечи сам, сказать: «Давайте задует свечи».

Далее, если ребенок не действует, то психолог сообщает: «Малыш хочет торт» или «Малыш проголодался». Если ребенок не начнет кормить куклу, добавить: «Малыш хочет кусочек торта» или же «Давай покормим малыша».

Во время кормления произносим «ням-ням». Далее: «Малыш поел торта, что он теперь хочет?» Указать на бутылочку с соком. Понарошку налить в чашку сок и поднести ко рту куклы. Поместить на стол салфетку. Опрокинуть чашку, будто случайно. «Ой, я разлила сок! Какая лужа! Что же нам делать?». Если ребенок не отреагирует, то попросить: «Ты можешь помочь мне убрать?» Если он ничего не предпримет, дайте ему салфетку.

В конце игры психолог говорит: «Ну что же, день рождения закончился. Что теперь будем делать?» Положить куклу и одеяльце рядом. «Малыш

устал, ему пора спать». Дать одеяльце и сделать паузу. Если ребенок не отреагирует, накрыть куклу одеяльцем, погладить и сказать: «Спокойной ночи, малыш!».

Аналогично можно проигрывать сюжеты: «Купание малыша» (купаем куклу малыша в ванночке. Моем голову шампунем, намыливаем губку мылом, моем лицо, руки. Ополаскиваем под душем. Вытираем полотенцем) и др.

Известно, что развитие детской сюжетной игры невозможно без участия речи, а также использования символических предметов и действий: предметов-заместителей и замещающих действий:

- предметы-заместители, которые замещают (символизируют) реальные предметы. Обычно дети их замещают похожими на реальные: по форме, цвету, объему, фактуре, материалу и т.п.;

- замещающие действия, напоминающие по своим характеристикам реальные. Часть действий переносится в вербальный план: эти действия никто не совершает, но ребенок сообщает о них, и они считаются совершенными.

Дети с аутизмом испытывают большие трудности в понимании символической сюжетной игры и, соответственно, в ее реализации. Поэтому психолог проводит последовательную работу по созданию у ребенка мотивации к игре (делает ее интересной, увлекательной), постепенно усложняет ее, вводя предметы-заместители и замещающие действия. Мотивация к игре повышается, если она осуществляется на основе любимых игр, игрушек ребенка, персонажей из мультфильмов.

4) Сюжетно-ролевые игры

Психолог организует с ребенком игру на различные темы: «Семья», «Магазин», «Больница» и пр. Сначала он рассказывает о содержании игры, уточняет представления ребенка об игре (например, что такое магазин, зачем туда ходят, что делает продавец, покупатель). Затем он распределяет роли между собой и ребенком, выделяет ряд последовательных игровых действий с реквизитом и фраз, сопровождающих эти действия. Психолог и ребенок несколько раз проигрывают действия, меняясь ролями.

V Работа по развитию речи

а) Развитие понимания и называния слов, обозначающих предметы

- 1) Использование приема глобального чтения (карточки Домана-Маниченко). Дополнительная визуализация облегчает произнесение слова и создает дополнительные возможности для закрепления связи между зрительным образом и его словесным обозначением, запоминания слов.

Ребенок и взрослый сидят за столом. Психолог демонстрирует карточки по теме «Семья»: мама, папа, дед, баба, имена братьев или сестер и самого ребенка (демонстрируются фотографии реальных членов семьи, на обратной стороне которых слова, их обозначающие). Карточки в руки ребенку не даются. Сначала показываем карточку со словом - демонстрация карточек

длится 1-2 секунды, в течение которых четко произносится написанное слово - затем карточка переворачивается, показывается фотография и снова называется слово. От ребенка не требуется повторять слова, только смотреть. Показываем всех членов семьи. Точно также карточки демонстрируются в конце занятия.

Через 4-5 занятий ребенку называют слово «Мама» и предлагают две карточки со словами «Мама» и «Папа». Ребенок должен выбрать 1 карточку, которую назвал педагог. После выбора ребенком нужной карточки (самостоятельного или с помощью) психолог демонстрирует фотографию мамы, снова называет и хвалит ребенка. Демонстрация карточек со словами проходит без комментариев взрослого. Если ребенок не выполняет задания, процедура повторяется. Например, педагог называет: «Мама», затем показывает две карточки «Дед» и «Мама». Ребенок выбирает карточку «Мама». Педагог показывает фотографию Мама, называет «Мама» и хвалит ребенка.

- на следующих занятиях раскладываем фотографии, сначала вместе, а потом ребенок сам подкладывает под ними соответствующие слова. Выполняем словесные просьбы: «Покажи, где мама, дедушка..., а где ты (или имя ребенка). Читаем слова, называем фотографии. Если позволяют речевые возможности ребенка спрашиваем: «Кто сидит там, на стуле?», «Покажи (или скажи) с кем ты сегодня пришел?»

После отработки темы «Семья» берутся другие лексические темы: сначала предметы обихода («еда или продукты», «одежда», «обувь», «мебель», «посуда»), затем кругозор расширяется (животные, птицы, транспорт, растения и т.д.). Работа с предметами обихода сначала проводится на материале фотографий реальных предметов обихода (еды, одежды, обуви ребенка, домашней посуды и мебели). Затем зрительные образы обобщаются и закрепляются на предметных картинках.

В ходе работы с карточками обязательно проводим работу по осмыслению значений слов и введению их в социальный контекст. Примерные вопросы беседы по теме «Еда»:

- Что ты любишь кушать (покажи или скажи)? А я люблю ... Что мама любит кушать, брат?

- Что ты утром ел? Что ты ел на завтрак?

- Как ты думаешь, что вы будете есть на обед (ужин)? Не знаешь, спроси у мамы.

Примерные вопросы беседы по теме: «Одежда и обувь»:

- Какую одежду нужно надевать, когда холодно? Жарко и т.д.

- Как нужно одеться, если идет дождь?

- Что делать, если одежда запачкалась или грязная?

- Где можно купить одежду?

2) Игра «Чудесный сундучок» (коробка, мешочек)

Педагог держит сундучок или яркую коробку. Чтобы вызвать у ребенка интерес можно использовать обычную обувную коробку, в боковой стен-

ке которой, делаем круглое отверстие, так, чтобы ребенок мог просунуть в нее свою руку. В коробку кладем фигурки нескольких животных. Взрослый интригуя говорит: «У меня в коробке что-то есть (трясет коробкой). Хочешь узнать, что там? Давай постучим. На, постучи. Тук-тук (провоцируем ребенка сказать тук-тук). Кто пришел к нам в гости?» Психолог первый достает предмет (собаку). «Кто это? Это собака. «Ав-Ав» и одновременно показывает жест, обозначающий собаку (ритмично соединяет большой и сложенные вместе другие пальцы). Еще раз повторяет «Собака. Это Со-ба-ка». «Хочешь собаку? Попроси меня «Дай (жест) мне (похлопать себя по груди) собаку (жест). «На собаку». Посади собаку на коврик (лист бумаги). Аналогично с другими животными. С целью побуждения ребенка произносить слова используются звукоподражания и жесты:

- кошка - мяу + жест (поглаживание кисти руки);
- рыба - буль-буль + жест (плывущие движения сложенных вместе двух ладоней);
- мишка - ы-ы-ы + жест (покачивания рук и головы из стороны в сторону);
- курица - ко-ко-ко + жест (согнутым указательным пальцем выполняем движения, как клювом).

Аналогичную работу проводим в игре с пазлами-животными. Психолог ставит перед ребенком доску без пазлов и спрашивает: «Что ты хочешь?» Ребенок, используя звукоподражание, жест и слова (сначала говорим и показываем вместе), затем ребенок старается самостоятельно сказать, что он хочет. Педагог: «Ты хочешь ба-боч-ку? (с жестом). Попроси меня - «Дай (жест) мне (похлопать себя по груди) бабочку (жест). Ребенок получает пазл-бабочку и вставляет его в соответствующую выемку доски.

3) Игра «Домино»

Используются простые рисунки на карточках домино, например, животные или игрушки. Сначала даем их ребенку, он рассматривает их, а взрослый называет предметы. Затем, объясняя и демонстрируя ребенку правила игры, психолог периодически комментирует процесс игры: «Так, что у меня? Рыбка! И здесь рыбка! Подкладываю! Теперь ты! Что у тебя называй! Собака! А здесь что? Мяч! Подходит?» и т.д.

б) Развитие понимания и называния слов, обозначающих действия

Глаголы являются основой для формирования фразы и фразовой речи. Очень важно побуждать ребенка использовать их в различных ситуациях. Многие игры и занятия ребенка, используемые на разных этапах психологической работы, предусматривают понимание и использование слов-действий. На этом этапе работы психолог проводит специальную работу по развитию словаря глаголов и формированию фразы.

1) Игра «Веселый клоун». Психолог может надеть колпак на голову (следует учесть, что ребенок может испугаться колпака) и сообщает, что он

клоун и будет выполнять действия, а ребенок должен повторять за клоуном. Начинаем с простых действий: «Клоун идет!» (маршируем на месте), «Клоун бежит!», «Клоун спит» (имитируем действие, наклонив голову и подложив руки под щеку) и предлагаем ребенку повторить за нами. На одном занятии используем 3-4 простых действия. На следующих занятиях ребенок выполняет по словесной без его демонстрации взрослым.

Постепенно вводим новые действия: кушаем, пьем, умываемся, вытираемся, чистим зубы, одеваемся, рисуем. На последующих занятиях, по мере развития речи, вводим глаголы, передающие эмоции: «Клоун смеется» и улыбается, плачет (закрываем лицо, издаем звуки плача), удивляется, боится и т.д.

2) Использование фотографий членов семьи и ребенка, затем изображения других людей (дидактические пособия) выполняющих различные действия. Проводится беседа на понимание глаголов («Кто здесь спит? Кто копает землю?) и использованию их (Что делает мама...бабушка, мальчик, малыш и т.д.?)

Работа с такими картинками может расширяться и использоваться для формирования фраз из 3-4-х слов (Кто здесь сидит на стуле, кто в кресле? «Что пьет мальчик? «На чем сидит девочка?») и т.п.

3) Логоритмические игры

Используются различные детские потешки, стишки, применяемые в логоритмике. Психолог читает стихотворение, ребенок выполняет соответствующее движение под слова. Например, «На поляне дом стоит».

Раз-два, раз-два (хлопаем в ладоши).

Начинается игра!

На поляне дом стоит (над головой из рук делаем «крышу»).

Этот дом пока закрыт (руками крест-накрест закрываем грудь, кисти рук на плечах).

Двери шире открываем (широко раскрываем руки).

В гости всех мы приглашаем (приглашающие движения руками).

в) Формирование фразовой и связной речи

Развитие диалогической речи

По мере развития речи ребенка, формирования у него первых представлений об окружающем мире в ходе занятий проводится специальная работа по формированию умения вести диалог. Для этого в структуру занятия включается специальный пункт «Беседа».

Первая беседа начинается сразу после приветствия и состоит из одного-двух вопросов: «Как дела? Хорошо?» используется жест (поднятый большой палец вверх), кивок головы, слово «Да», «Хорошо».

Затем беседа усложняется, тема ее соответствует отработанному словарю. Например, после темы «семья» можно спросить ребенка «Как тебя зовут? Как зовут маму? Где папа?» После темы «Еда» - «Что ты сегодня ел на

завтрак? «Что купили в магазине?» После темы «Транспорт» - «На чем ты приехал?» «На чем ездили к бабушке?» и т.п.

Используется также прием сюжетного рисования с эмоционально-смысловым комментированием [8], а также традиционные методы и приемы развития связной речи: чтение текстов, игры-драматизации.

VI Развитие перцептивных и умственных навыков

1 Дидактические игры:

1) сортеры, почтовые ящики, пирамидки, матрешки с целью формирования навыка соотнесения, различения и называния форм, цветов и величин.

2) Игры и упражнения на усвоение понятий: тяжелый-легкий, высокий-низкий, длинный-короткий. Сначала эти понятия формируются на основе чувственного опыта (толкаем тяжелую бутылку с водой и подбрасываем перышко), затем соотносим их с реальными предметами обихода и окружающего мира и потом на изображениях предметов на картинках.

3) Игры и упражнения, направленные на формирование функций планирования, поэтапного выполнения с ориентировкой на образец и контроля:

- конструирование по образцу: из брусков, кубиков, полосок бумаги, палочек;

- мозаика;

- адаптированный вариант методики Когана. Предлагается таблица, по горизонтали которой в каждой клетке наклеены геометрические формы, а по вертикали – цветные пятна. Ребенок получает геометрическую форму (круг желтого цвета) и должен найти ее место в таблице, соотнеся два признака: форму и цвет.

Структура первых занятий:

- приветствие,

- упражнения с использованием карточек по глобальному чтению,

- подвижная игра «Кошки-мышки»,

- предметная игра «Пирамида»,

- игра «Чудесный сундучок»,

- любимая игра или отдых,

- игра «Веселый клоун»,

- дидактическая игра: сортер,

- карточки по глобальному чтению,

- подведение итогов. Прощание.

Структура последующих занятий:

- приветствие,

- беседа,

- упражнения с использованием карточек по глобальному чтению,

- подвижная игра,

- предметно-игровые действия (процессуальная, сюжетная игра),

- любимая игра, отдых или музыкально-двигательная игра или логоритмика,

- сюжетные картинки (сюжетное рисование, чтение книжки),
- дидактическая игра: конструирование из палочек,
- подведение итогов. Прощание.

Ожидаемые результаты третьего этапа работы

Ребенок регулярно или непостоянно (частично):

- поддерживает и инициирует контакт, используя различные средства общения: взгляд, мимику, жесты, слова, фразы;

- осуществляет игровое взаимодействие со взрослым: играет в совместные игры с действиями по очереди, по предложению и с помощью взрослого или самостоятельно;

- выполняет предметно-игровые действия, включается в процессуальную и сюжетную игру;

- производит простые целенаправленные действия (моторные, речевые, когнитивные) с предварительной ориентировкой, планированием, поэтапным выполнением и контролем;

- демонстрирует навыки социального (произвольного) поведения: следует распорядку занятия, выполняет правила, требования взрослого;

- пользуется речью: словами, фразами;

- проявляет осведомленность о предметах окружающего быта, действиях – своих и окружающих, жизненных событиях.

Достижение ряда ожидаемых результатов (пунктов) свидетельствует о готовности ребенка к усвоению академических знаний, умений, навыков, формированию различных сторон речи (фонетической, лексической, грамматической) на индивидуальных занятиях с дефектологом и логопедом. Психолог может направить ребенка на индивидуальные занятия с дефектологом и логопедом в установленном порядке.

Четвертый этап психолого-педагогической работы

Цель этапа – развитие навыков коммуникации и взаимодействия со сверстниками, формирование навыков совместной игры.

Задачи этапа:

- развитие способности замечать сверстника, обращать на него внимание и уподобляться ему;

- стимуляция эмоционально-практического взаимодействия со сверстником, совместного переживания эмоций (сопереживание);

- формирование умения согласовывать свои действия с действиями другого с учетом возможностей, интересов другого ребенка;

- развитие способности понимать (различать) и разделять чувства другого (сопереживать);

- расширение средств общения, усвоение навыков коммуникации и взаимодействия и правил поведения со сверстником;

- усвоение норм поведения в детском коллективе.

Методы и приемы, используемые в практике детской психологии по формированию навыков общения у детей дошкольного возраста, телесно-ориентированной терапии по преодолению проблем коммуникации у детей, а также подвижные, музыкально-двигательные и социально-коммуникативные игры, используемые в программах и методиках дошкольного воспитания [25-29,43].

Алгоритм и рекомендации по проведению психолого-педагогической работы

Умение вступать и поддерживать контакт со сверстником, включаться в совместную игру и осуществлять игровое и другие виды взаимодействия - являются важным условием социальной адаптации аутичного ребенка и показателем готовности его включения в детский коллектив.

Общение со сверстниками существенно отличается от общения со взрослым и требует от ребенка больших коммуникативных способностей и навыков. В отличие от коммуникации со взрослым, подстраивающегося под особенности и возможности ребенка и, использующего стратегию его безусловного принятия и поддержки, общение со сверстником – это общение на равных, где каждый партнер в процессе коммуникации должен учитывать интересы и действия другого, уметь уступать, идти на компромисс и пр. Именно поэтому дети с аутизмом испытывают наибольшие трудности в контактах и взаимодействии со сверстниками и нуждаются в специальной, последовательной работе по формированию навыков общения и взаимодействию со сверстниками. Деятельность психолога по развитию коммуникации с детьми включает в себя несколько этапов.

Содержание программы

На первом этапе занятие проводится с двумя детьми. Желательно, чтобы второй ребенок был примерно одного возраста и не имел аутистического расстройства. Как правило, в условиях реабилитационного центра или кабинета психолого-педагогической коррекции можно привлечь ребенка с другими нарушениями развития. Это может быть ребенок с ЗПР, нарушениями речи или легкой умственной отсталостью с достаточным уровнем развития коммуникации и без высоких требований к партнеру по игре. Возможно включение в качестве партнера и ребенка с аутизмом, но имеющего такой же или более высокий уровень общения и взаимодействия.

Задачами психологической работы на первом этапе будут:

- адаптация детей к друг другу;
- переживание общих впечатлений и эмоций;
- стимуляция внимания и интереса к сверстнику;
- эмоционально-практическое соучастие в игре со сверстником.

На первом занятии проводится знакомство детей. Используется простой и непродолжительный ритуал знакомства: представление по именам

и жест приветствия. Далее поведение детей организуется на принципах «игры рядом», без прямого взаимодействия друг с другом, для предоставления возможности детям привыкнуть к присутствию другого, адаптироваться к условиям игры вдвоем: взрослый, я и сверстник. Все игры основаны на подражании и эмоциональном заражении ребенка, которые выражаются в параллельных (одновременных и одинаковых) действиях детей и направлены на создание ситуации соучастия сверстника в игре.

Сначала используются хорошо знакомые ребенку игры, в которые он играл вместе со взрослым. Взрослый начинает игру с аутичным ребенком и подключает второго, который выполняет тоже, что и все. Это могут быть подвижные игры с простыми правилами без совместного использования предметов и игрушек. Например, игры «Кошки-мышки», «Птички в гнездышке», «Солнышко и дождик», «Веселый клоун». Психолог равномерно распределяет внимание между двумя детьми, поддерживает, поощряет и хвалит каждого.

Далее будут музыкально-двигательные игры. Дети стоят рядом и вместе со взрослым выполняют движения, получая персональное одобрение и похвалу от него.

Затем можно предложить двигательные игры, которые обычно любят дети: прыжки на батуте, раскачивания на качелях, катание с горки, барахтанье в шариковом бассейне. Эти игры, как правило, физически и эмоционально возбуждают детей, что провоцирует на одновременное переживание приятных впечатлений, позитивных эмоций, обоюдное заражение эмоциями и в конечном счете, сопереживание. Дети, самовыражаясь движениями, смехом, криком, звуками, словами непроизвольно получают друг от друга эмоциональный отклик, что вызывает обоюдный интерес друг к другу. Он может выражаться взглядом, улыбкой, смехом, прикосновением или более тесным телесным контактом.

Если наблюдаем интерес и позитивное отношение к сверстнику, то можем организовать игру с более близким контактом: прыгать на батуте, держась за руки друг друга; сидеть вместе на качелях, а взрослый раскачивает; качаться на качелях по принципу: один на одном конце поднимается, другой на другом конце опускается; совместное вращение на тренажере, совместный «паровозиком» спуск с горки и др.

Эти совместные действия должны быть постепенными и дозированными. Необходимо контролировать поведение и состояние детей: избегать перевозбуждения и перегрузки, предупреждать появления тревоги и страхов, нежелательного поведения, в том числе агрессии.

На этом же этапе можно использовать другие игры:

- психолог подводит детей к большому зеркалу, в котором видно отражение детей и взрослого, и начинает выполнять забавные движения, строить смешные рожицы, привлекая детей к подражанию. Постепенно взрослый

сокращает степень своего участия, предоставляя возможность играть детям вдвоем в «переглядки» через зеркало;

- взрослый вводит правило: сначала один ребенок, как только назвали его имя, выполняет движение, строит рожицу, издает звук, а второй повторяет его движение в зеркале. Затем взрослый называет имя второго ребенка, и он начинает действовать, а другой повторяет его движения;

- далее в эту игру можно играть без зеркала. Взрослый становится перед детьми и просит повторять его движения. Он демонстрирует легкие физические упражнения, а дети воспроизводят его движения. После этого дети становятся друг против друга, и один совершает какое-либо действие (например, хлопает в ладоши, или поднимает руки, или делает наклон в сторону), а другой пытается повторить его движение. Очередность устанавливает взрослый. Потом можно предложить детям делать то, что люди обыкновенно делают перед зеркалом: умываться, причесываться, чистить зубы, кушать ложкой и т.д.;

- игра «Эхо». Взрослый становится перед детьми и просит повторять звуки, которые он произносит. Для создания интереса можно произносить звуки в трубу. После этого психолог предлагает детям стоять напротив друг друга и по очереди издавать и повторять за другим звуки. Затем можно развести детей по разным углам или спрятаться и осуществлять «перекличку»: один издает звуки, другой повторяет.

На втором этапе задачами психологической работы будут:

- развитие способности согласовывать свои действия с действиями другого ребенка;

- умения действовать с учетом потребностей, возможностей интересов и поведения другого ребенка.

Актуализация и формирование этих коммуникативных умений наиболее эффективно в играх на достижение цели и с соблюдением определенных условий или правил. Последовательно предлагаем детям следующие игры.

1 Игры, основанные на поочередном выполнении одних и тех же действий

Сначала используем простые предметные игры с пирамидой, кубиками, принцип действия которых заключается в поочередном выполнении простого действия: сначала один встает, идет и нанизывает кольцо пирамиды или ставит кубик на кубик, потом другой. Важным компонентом игры является совместная оценка действий каждого ребенка: взрослый и ребенок, одобряют и хвалят третьего, используя жесты («Молодец», «дай пять»), хлопки, слова одобрения.

Можно использовать эти игры в более увлекательном формате игры-эстафеты. Делим детей на две команды. Первый ребенок стоит у стоп-линии и, после команды «На старт! Внимание! Марш!» начинает бежать, а затем:

- бежит с мячом в руках, кидает его в таз, бежит обратно, затем по команде бежит другой;

- бежит с кубиком, ставит его на кубик и бежит назад, следующий ребенок ставит кубик на уже стоящий.

2 Игры, основанные на одновременном участии всех участников

1) Катание мяча в кругу. Дети и взрослый садятся в круг, замыкая его ногами, и катают мяч другу. Можно катить мяч и называть имя того, кому направили мяч.

2) Игра «Бубен». Дети и взрослый садятся в круг. Один участник держит в руках бубен и трясет им, остальные вместе поют:

Поиграй, нам Маша в бубен,

Мы в ладоши хлопать будем (все хлопают в ладоши)!

Поиграй нам, поиграй, и Дамиру передай (Маша передает бубен следующему по кругу ребенку)!

3) Игра «Карусели». Дети и взрослый берутся за обруч (позже можно за руки в круг) и под слова психолога двигаются по кругу, сначала медленно, потом все быстрее и т.д., соответственно тексту потешки:

Еле, еле, еле, еле

Завертели карусели,

А потом, потом, потом

Все бегом, бегом, бегом.

Тише, тише, не спешите,

Карусель остановите.

Раз-два, раз-два,

Вот и кончилась игра!

4) Игра «Каравай»

3 Игры, основанные на совместном выполнении действий

1) Игры-эстафеты. Дети по сигналу бегут вместе:

- взявшись за руки и вместе возвращаются назад;

- держась друг за друга «паровозиком»;

- находясь в одном обруче;

- держа в руках один мяч (бегут боком);

- держа в руке карандаш.

2) Игра «Хлопки». Дети делятся на пары. Встают напротив друг друга и хлопают в ладоши в следующем порядке: под счет «раз» - в свои ладоши; под «счет «два» - хлопком соединяет свои ладоши с ладошками другого ребенка.

3) Игра «Ладонь в ладонь». Дети встают друг против друга и прижимают ладошки друг к другу и таким образом двигаются по комнате, в которой можно установить различные препятствия. Нужно преодолеть препятствия, не разъединяя ладошек.

4) «Сиамские близнецы». Дети становятся, плотно прижимаясь боком

друг к другу. Психолог бинтом обматывает правую руку одного партнера с левой рукой другого. Затем дети идут вместе, огибая, переступая препятствия, поднимаются и спускаются с возвышенности и т.д. Потом можно соединить по одной ноге каждого ребенка.

5) Игра «Поводырь слепого». Одному закрывают повязкой глаза (он «слепой»), другой – поводырь, который должен провести его, по полосе препятствий, помогая ему обойти их. Потом меняются ролями.

На втором этапе в структуру занятия включаются более сложные ритуалы приветствия и прощания. Дети могут использовать различные жесты, слова и фразы. Ожидаемым результатом участия ребенка в таких играх должно стать умение согласовывать свои действия с партнером на телесном уровне, подстраиваться под него и осуществлять взаимодействие для достижения цели. В целом такая согласованность способствует ориентации на другого, сплоченности действий и возникновению чувства общности.

Если эти результаты в основном достигнуты, то возможно включение в подгрупповые занятия еще двух детей с соответствующим уровнем коммуникации.

На третьем этапе используются процессуальные и сюжетно-ролевые игровые действия. Если задачами предыдущего этапа было развитие умения согласовывать свои действия с действиями другого на телесном уровне, то на этом этапе умение согласовывать собственное поведение с поведением других детей развивается в социальных играх.

Сначала используются игры, проигранные совместно со взрослым. Задача психолога – организовать и распределить между детьми их действия, направлять их на выполнение совместных действий.

1) Игра «Строительство дома». Взрослый предлагает детям построить дом из кубиков, брусков и другого строительного материала. Дети строят вместе стены, крышу и т.д. Затем предлагает заселить домик человечками, персонажами мультфильмов.

2) Игра «Машина». Психолог предлагает детям строить машину из крупных блоков, или перевернутых стола, стульев. Дети усаживаются в машину. Один ребенок шофер - он крутит баранку (круг), другие пассажиры. Можно использовать звукоподражания «ВЖЖЖ», «БИ-БИ». Предлагается также строить паровоз из блоков и стульчиков.

3) Сюжетно-ролевые игры. Психолог организует игру детей на различные темы: «Семья», «Магазин», «Больница» и т.п. Он распределяет между ними роли, обговаривает с ними ряд последовательных игровых действий с режизитом и фраз, сопровождающих эти действия. Дети несколько раз проигрывают действия, меняясь ролями.

4) Игры-драматизации. Проигрывание коротких сказок, стихов.

5) Настольные игры с правилами. Игры типа: «Домино», «Лото» и пр., где необходимо умение ждать и действовать согласно очереди, правилам, следить за действиями участников игры.

На этом этапе помимо развернутых ритуалов приветствия и прощания вводится короткая беседа по определенному алгоритму:

- Как дела?
- Как ты себя чувствуешь?
- Что ты ел на завтрак?
- Какие мультики ты любишь смотреть?
- Где ты был на выходных? и др.

Взрослый организует, направляет и помогает детям поддерживать беседу. Организация диалога, степень сложности и продолжительность беседы зависит от индивидуальных возможностей детей, уровня их коммуникативного и речевого развития.

На следующем этапе используются игры, направленные на переживание общих эмоций. В играх, используются не только одинаковые движения, но и общее настроение, общий игровой образ. Совместное переживание каких-либо эмоциональных состояний (как положительных, так и отрицательных) способствует осознанию своих чувств и чувств других детей или эмпатии. Совместное переживание радости или мнимой опасности объединяет детей, порождая чувство близости, общности и желание поддержать друг друга.

1) Игра «Паровозик дружбы». Ведущий идет по кругу, хлопая в ладоши, называя имя ребенка. Тот выходит в круг и становится впереди ведущего (или сзади). Ведущий держит его за пояс, и они вместе идут по кругу. Ребенок, идущий впереди, называет имя другого ребенка. Тот встает в паровозик, и все вместе двигаются по комнате.

2) Игра «Я на камушке сижу». Дети садятся в круг, один ребенок (Дина) садится в центр круга на маленький стульчик. Все поют: «Я на камушке сижу, горько-горько слезы лью» (Дина показывает, как она плачет). Кто меня полюбит, кто приголубит?». Психолог предлагает одному из детей (Лева) пожалеть Дину. Лева подходит к Дине и гладит ее по голове (может обнять). Все поют: «Лева меня любит, Лева приголубит». Потом в центр садится другой ребенок.

3) Игра «Волк и козлята». Взрослый сообщает детям, что они козлята, и у них есть домик (большой детский домик или имитация его). Психолог объявляет: «Козлята вышли погулять!». Дети бегают по комнате. Затем воспитатель грозным голосом сообщает, что приближается волк (можно включить аудиозапись с воем волка). Психолог: «Скорее домой! Дети забегают в домик, тесно прижавшись к друг другу и обнявшись. Все кричат «Волк, уходи!» Психолог сообщает, что волк убежал. Звучит ритмичная, веселая музыка. «Все вы - молодцы: вы перехитрили волка и убежали от него. Все вместе с воспитателем высоко подпрыгивают под музыку, весело скачут, смеются, мекают. Игра продолжается несколько раз.

4) Игра «Заблудившиеся дети». Психолог предлагает детям пойти в лес: «Давайте представим, что все мы отправились в лес: собираем грибы,

рвем ягоды». Дети ходят по комнате, представляя себя в лесу. Через некоторое время взрослый говорит: «Наступает вечер, темно, а дороги домой мы и не знаем! Становится холодно и страшно. Давайте залезем в укромное место (под стол) и прижмемся друг к другу, чтобы согреться. Прижмитесь друг к другу крепче, а то замерзнете». Через несколько минут взрослый обращается к детям: «Я разожгу костер, чтобы мы смогли у него погреться. И я спою вам колыбельную». Дети рассаживаются вокруг костра, греют руки, жмутся друг к другу, воспитатель поет им тихую песенку. «А вот и утро! Ой, смотрите, вон дорога. Побежали скорее домой!».

5) Игра «Я люблю» (для детей пользующихся фразовой речью). Психолог предлагает детям встать или сидеть парой и, кидая мяч друг другу, сообщать, что он любит. Например, «Я люблю есть ...» (банан, шоколад и т.д.) или «Я люблю играть».

На этом же этапе проводится работа по развитию у детей способности понимать и адекватно выражать эмоции. Вначале знакомим ребенка только с одной-двумя эмоциями. Психолог демонстрирует посредством собственной мимики эмоций и обозначает их словом. Подключаем родителей ребенка, потом и самого ребенка: например, «Смотри, Тетя (имя психолога) улыбается, мама улыбается, а теперь ты улыбнись». Используем зеркало, перед которым рассматриваем мимику педагога (родителя, ребенка). Обращаем внимание ребенка на то, как изменяется положение бровей, рта, глаз при выражении эмоций.

Далее используем фотографии с различными эмоциями: ребенка, родителей и близких ему людей: учимся определять эмоции, соотносить, ее с определенными ситуациями (когда мама радовалась, когда папа был огорчен и т.д.). Подключаем пиктограммы, обозначающие разные эмоции, рисуем их. Смотрим и соотносим фотографии и пиктограммы, сортируем фотографии по эмоциям.

В группе детей используются следующие упражнения и игры:

- «Эмоции в картинках». Для игр применяются карточки с изображением различных эмоций схематическим рисунком, дети подбирают соответствующую пиктограмму к изображенной на рисунке эмоции. На пустых карточках дети могут изобразить свое лицо, радостное или грустное.

- «Маска». Дети стоят перед взрослым. Психолог демонстрирует на своем лице определенную эмоцию или состояние (маску). Дети должны повторить его выражение лица. Выражение лица может быть веселым, радостным, испуганным, недовольным, смешным и т.д. Сначала психолог озвучивает свое выражение лица: «Я радуюсь», «Мне смешно», «Я боюсь». Потом без слов показывает – дети повторяют выражение лица и называют эмоцию.

На последних этапах используются игры, способствующие проявлению у детей сопереживания и сочувствия, стремлению помочь и поддержать другого.

1) Игра «Старенькая бабушка». Психолог делит детей на пары. Каждая пара состоит из бабушки (дедушки) и внучки (внука). Психолог сообщает детям: «Бабушки и дедушки очень старенькие, они ничего не видят и не слышат. Их обязательно нужно вывести на улицу, спустить по ступенькам, погулять с ними, перейти дорогу и т.д.» Один ребенок помогает другому (дедушке или бабушке) передвигаться по комнате, перешагивать препятствия, подниматься и спускаться по лестнице и т.д. После проигрывания дети меняются ролями.

2) Игра «Малыш». Игра строится аналогично предыдущей, но теперь игра в паре «Малыш-взрослый». Психолог сообщает, что малыш ничего не может делать сам и предлагает, понарошку помыть малышу-ребенку ручки, покормить, погулять, уложить спать и т. п. В следующей игре дети меняются ролями.

3) Чтение историй с моралью. Обсуждение поступков персонажей.

Рекомендуется также использовать другие методы, приемы, игры и упражнения, используемые в практике детской психологии, нейропсихологии и пр.

Ожидаемые результаты. Ребенок регулярно или непостоянно (частично):

- вступает и поддерживает контакт со сверстником, используя различные средства общения: взгляд, мимику, жесты, слова, фразы;
- включается в совместную игру и осуществляет игровое взаимодействие со сверстником с помощью взрослого или самостоятельно;
- согласует свои действия с действиями другого; может действовать с учетом возможностей, интересов и поведения другого ребенка;
- понимает, разделяет чувства другого, сопереживает (сочувствует, помогает) другому в определенных ситуациях;
- выполняет нормы поведения в различных ситуациях общения и взаимодействия со сверстником и детским коллективе.

Достижение ряда ожидаемых результатов (пунктов) свидетельствует о готовности ребенка к посещению детских групп в условиях специальных и общеобразовательных дошкольных и школьных организаций образования. Психолог может продолжать психологическую работу по социально-коммуникативному и личностному развитию в течение всего периода детства вплоть до 18 лет.

5 Специальная развивающая программа психологической работы с детьми дошкольного и школьного возраста

В данном разделе представлена программа групповых занятий для детей с легкими и умеренными аутистическими расстройствами дошкольного и школьного возраста (6-12 лет). Дети этой категории, как правило, не име-

ют нарушений интеллекта и выраженных речевых расстройств и способны обучаться по общеобразовательной программе или программе для детей с задержкой психического развития.

Занятия проводятся в подгрупповой или групповой форме. Групповые упражнения дают ребенку навыки взаимодействия в коллективе через организацию совместной деятельности. Групповой формат занятий позволяет:

- создавать социальные ситуации, приближенные к реальным (в детском саду, в школе, в общении и играх со сверстниками);
- способствовать формированию навыков общения и социального взаимодействия с несколькими партнерами;
- осваивать социальные нормы поведения в коллективе.

Цель этапа – формирование коммуникативных и социальных навыков, развитие умения устанавливать и поддерживать социальные отношения с учителем, сверстниками, повышение социальной компетентности, подготовка ребенка к школьному обучению.

Задачи этапа:

1) Повышение психофизического тонуса, психической активности и выносливости в общении и социальном взаимодействии.

2) Развитие навыков коммуникации и социального взаимодействия:

- в общении со сверстниками: на телесном, вербальном уровне;
- в общении с учителем, незнакомыми взрослыми в различных социальных ситуациях;
- формирование способности к спонтанному и произвольному общению, умению вести диалог, освоение правил общения между людьми.

3) Развитие эмоционально-волевой сферы:

- умения понимать и выражать эмоции и чувства в различных ситуациях общения;
- эмоциональной отзывчивости, сопереживания;
- формирование произвольной и волевой регуляции поведения.

4) Развитие личности и социального поведения:

- формирование представлений о себе, других людях;
- овладение первоначальными представлениями о межличностных и социальных отношениях;
- развитие способности понимать мотивы поступков, действий, поведения других людей;
- усвоение различных навыков социального поведения.

5) Формирование психологических предпосылок и готовности к школе:

- осознание и освоение роли ученика;
- усвоение школьного режима и правил поведения.

Методы и приемы работы

1) Метод «Социальной истории» разработанный американским спе-

циалистом Кэрл Грей, посредством которого адекватное социальное поведение у ребенка формируется через объяснения в форме специально составленной истории [52]. Метод используется для улучшения адаптивного и уменьшения проблемного поведения детей с аутизмом и применяется, как правило, в сочетании с прикладным поведенческим анализом (АВА). Социальные истории предоставляют аутичному ребенку ответы на вопросы о том, как взаимодействовать с другими людьми подобающим образом, они формулируются как определенный план действий в конкретной ситуации: например, ответы на вопросы «кто?», «что?», «когда?», «где?» и «почему?» нужно поступать определенным образом. Метод социальных историй помогает аутичным детям понимать различные ситуации общения и применять соответствующие стратегии поведения. Темы и содержание социальных историй используются для обучения ребенка самым различным коммуникативным и социальным навыкам: как вести себя в той или иной ситуации, для освоения нового распорядка дня, новых занятий или, как реагировать на различные чувства, например, такие как злость и обиду [52,53].

2) Методы и приемы телесно-ориентированной терапии, кинезотерапии, сенсомоторной и нейропсихологической коррекции применяются на занятиях с аутичными детьми для повышения психофизического тонуса и выносливости, развитию мышечной и телесной саморегуляции, освоению базисных сенсомоторных навыков, формированию реципрокной координации, преодолению импульсивности, развитию произвольного внимания и произвольной регуляции поведения [24-26,28,43]. Использование телесно-ориентированных приемов позволит ребенку с аутизмом лучше чувствовать собственное тело, а также другого человека, научиться согласовывать и взаимодействовать с ним на телесном уровне.

3) Методы и приемы, используемые в практической работе в рамках эмоционально-уровневой терапии Никольской О.С. с детьми школьного возраста [45].

4) Методы и приемы, используемые в детской психологии по развитию навыков общения и взаимодействия со сверстниками. Применяются различные коммуникативные, а также эмоциональные игры и упражнения, элементы психодрамы, тематических бесед и обсуждений, получившие широкое распространение в практике традиционной психологической работы. [27,28].

Алгоритм и рекомендации по проведению психолого-педагогической работы

Предлагаемая программа групповых занятий предназначена для детей 6-12 лет. Группа состоит из 4-6 детей с примерно одинаковым уровнем психического и речевого развития. Занятия проводятся два раза в неделю. Продолжительность занятия 45 мин., а цикл занятий по программе может охватывать от 3 до 6 месяцев, возможно посещение группы в течение года.

Программа групповых занятий включает в себя несколько блоков, образующих структуру занятия. Каждый блок повторяется на каждом занятии, изменяется (усложняется, расширяется) лишь комплекс упражнений, игр, заданий, их составляющих. Структура занятия включает в себя:

- коммуникативный блок: приветствие, беседа, коммуникативные упражнения;
- телесно-двигательный блок: совместные двигательные упражнения и игры,
- музыкально-двигательный блок,
- эмоциональный блок,
- игровой блок,
- социальный блок,
- прощание.

Условия и требования к проведению психолого-педагогической работы:

- наличие просторного помещения, оборудования, материалов для проведения двигательных, эмоциональных и других упражнений и игр;
- учет особенностей сенсорной и эмоциональной сферы ребенка. Совместные действия должны быть постепенными и дозированными. При отказе ребенка выполнять какие-либо упражнения и действия следует выяснять причины отказа. Если отказ связан с неприятными ощущениями и переживаниями ребенка, не следует принуждать его к выполнению. Необходимо контролировать поведение и состояние детей: избегать эмоционального истощения и перевозбуждения, сенсорной и физической перегрузки, предупреждать появления тревоги и страхов, нежелательного поведения, в т.ч. агрессии.

Содержание программы

I Коммуникативный блок

1 Приветствие

а) Знакомство. Дети и психолог садятся на ковер в круг. Психолог называет свое имя, а затем каждый из детей представляется «Меня зовут ... Привет всем!». На последующих занятиях для приветствия могут использоваться следующие приемы:

б) Дети сидят в кругу. Один катит мяч другому и приветствует его: «Привет, Миша!». Тот откатывает мяч следующему и приветствует его по имени и т.д.

в) Дети садятся в круг. Первый ребенок произносит своё имя. Следующий ребенок повторяет имя предыдущего, а затем называет своё имя и т.д.

г) Игра «Привет». Дети ходят по комнате, при этом они должны поздороваться с каждым из группы за руку и сказать при этом: «Привет!

д) Дети садятся в круг. Первый произносит свое имя, приветствие и

делает какое-то движение руками, ногами, телом. Вся группа хором повторяет его имя и движение, сделанное им. Затем инициатива передается соседу справа или слева.

е) «Приветствие». Дети разбиваются на пары и по команде инструктора быстро здороваются друг с другом разными частями тела: правая рука с правой рукой, пятка с пяткой, бедро с бедром, спина со спиной и т.д. Дети могут поменять несколько партнеров.

2 Беседа

Проводится с целью формирования у детей умения вступать и поддерживать вербальный диалог, используя также невербальные средства общения: мимику, интонацию, жесты, пантомиму.

Необходимо заранее продумать темы для беседы, начиная с самых простых и доступных для детей, постепенно переходя к более сложным, требующих от ребенка подготовки.

Например, тема беседы: «Все обо мне». Психолог проводит предварительную беседу о том, что обычно спрашивают у детей при первой встрече взрослые и как отвечать на те или иные вопросы. Примерный круг вопросов:

- Как тебя зовут? и др. варианты: Как твое имя? Как твоя фамилия и отчество?

- Сколько тебе лет? Назови свой возраст?

- Когда у тебя день рождения?

- Где ты живешь? Скажи свой адрес?

Также психолог разъясняет детям правила ведения беседы: смотреть в глаза собеседнику, внимательно слушать и проявлять заинтересованность к партнеру по беседе, доброжелательно отвечать на вопросы и задавать вопросы. Уточняется, какие вопросы можно задавать сверстникам и неуместно (неучтиво) спрашивать у взрослых и малознакомых людей. С целью подготовки ребенка к беседе психолог просит родителей заранее дома уточнить знание ребенком ответов на те, или иные вопросы предстоящей темы.

Беседа проводится в различных форматах. На первых занятиях ведущим становится психолог. Дети сидят в кругу. У ведущего (психолога) в руках палочка, мяч и т.п., он передает палочку ребенку и задает ему вопрос - например: «Как тебя зовут?». После ответа, взрослый задает вопрос другому ребенку – «Сколько тебе лет?» и т.д. На следующем занятии роль ведущего выполняет один из детей. На последующих занятиях дети могут вести диалог друг с другом, разбившись на пары.

Следующими темами беседы могут стать:

- «Моя семья»: Как зовут твою маму? Кем она работает? Есть ли у тебя брат или сестра? Кто старше ты или сестра? и т.д.;

- «О чем спросить при встрече?». Задача ребенка - сформулировать вопрос, который можно задать знакомому при встрече после приветствия («Как

дела?» «Как самочувствие?» «Как поживаешь?», «Что нового?»). Уточняются, какие должны быть ответы на подобные вопросы, как обычно принято на них отвечать с детьми и взрослыми.

- «Как я провел воскресенье?»;

- «Мои интересы или любимые занятия» и т.д.

Выбор темы беседы и содержание вопросов будет зависеть от уровня умственного и речевого развития, индивидуальных, возрастных особенностей детей, а также их интересов и предпочтений. Темы беседы должны быть интересны детям, они не должны превращаться в нравоучения, нотации и натаскивание. Психолог предлагает детям самим выбрать темы бесед и, соответственно, самим продумать вопросы, которые дети могут задавать друг другу. Беседа проводится в краткой форме, как обмен информацией, без погружения в содержание и обсуждения различных аспектов (эмоциональных, социальных и пр.). Обучение умению вести беседу включает в себя несколько составляющих:

- составление плана беседы: разрабатываются краткие «сценарии» диалогов на бытовые темы. Они структурируют разговорные ситуации с учетом важных коммуникативных аспектов и тем самым помогают детям использовать различные коммуникативные образцы;

- привлечение к себе внимания. Детей обучают различным вариантам вступительного клише - специальных фраз, не имеющих отношения к теме, а сигнализирующие собеседнику о желании поговорить с ним. Каждый план беседы должен начинаться, по меньшей мере, с двух вступительных клише: «Привет, как дела?», «Подождите-ка!», «Рассказать тебе одну тайну?»;

- выбор темы. Детям показывают, каким образом начать общение по своей теме. Какие фразы могут вызвать любопытство и внимание собеседника: «Угадай, что я видел!», «Знаешь, что я только что слышал?», «Как хорошо, что скоро выходные!», «Вчера я был в зоопарке»;

- поддержание беседы. Детям показывают, как можно поддерживать беседу соответствующей мимикой, выражающей интерес к собеседнику, различных речевых клише и восклицаний для поддержания беседы – «Неужели?» «Это очень интересно!» «Вот как!»;

- завершение беседы. Завершающие клише дают понять, что беседа закончена: «Всего хорошего!», «Ну, мне пора идти!» «Пока!».

3 Коммуникативные упражнения

Направлены на развитие навыков социальной перцепции: способности воспринимать и относиться к другому, как отдельной индивидуальности (личности), со своими особенностями, интересами и потребностями, умения присоединяться к группе, действовать как член группы, согласовывать совместные действия.

Эти упражнения требуют от ребенка более высокого уровня коммуникативной умелости и социальной компетентности и включаются в структу-

ру занятия не сразу, а после первых 6-8 встреч, на которых использовались телесные коммуникативные упражнения (см. ниже телесно-двигательный блок).

1) Игра «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем». Дети делятся на группы. Одна группа, предварительно договорившись, изображают различные действия, используя описательные жесты и пантомиму. Например, действия: умывание, чтение книги, катание на коньках, приготовление яичницы, ловля рыбы и т.д.

2) Игра «Ежик». Участники располагаются по кругу или в ряд. Первым начинает игру взрослый - он, тихим шепотом, еле слышно произносит «Ёжик!», далее в строгой очередности дети должны незначительно повышая голос, причем каждый следующий должен сказать немного громче предыдущего, дойти до крика.

3) Игра «Я люблю». Дети становятся в круг. Взрослый с мячом становится в центр круга и кидает мяч ребенку со словами: «Я люблю бананы». Ребенок ловит мяч, встает в круг и, бросая мяч другому сверстнику, сообщает, что он любит и т.д. В конце игры психолог просит каждого ребенка вспомнить, что любят есть его соседи по кругу. На следующих занятиях можно использовать другой вариант игры. Дети стоят вокруг обруча. Ведущий говорит фразу: «Я люблю ... (что-либо)», тот из детей, кто это любит, заходит в обруч. Каждый ребенок должен побывать в роли ведущего. Меняется объект любимого – это может стать любимое занятие, мультфильм, книга и т.д.

4) «Хвасталки». Дети садятся в круг и начинают рассказывать о своих успехах и достижениях в любой сфере. Обязательное условие — рассказывать не всей группе, а одному конкретному человеку. Участник упражнения, которому рассказали «хвасталку», должен сказать: «Я рад за тебя!» — и поделиться своими достижениями со следующим участником игры.

5) «Портрет». Дети разбиваются в пары. Каждая пара становится перед большим зеркалом и, рассматривая партнера в зеркале, по очереди описывает его: какого роста, какого цвета волосы, во что одет и обут, какого цвета одежда и т.д. В последующем портрет партнера расширяется: сообщается его возраст, любимая еда, любимые занятия.

6) «Мы с тобой похожи тем, что...». Участники выстраиваются в два ряда, лицом друг к другу. Участники первого ряда говорят своим партнерам напротив фразу, которая начинается со слов: «Мы с тобой похожи тем, что...». Например, что живем в одном городе, у нас одинаковый цвет волос, любим шоколад, играть в компьютерные игры, учимся в одном классе и т.д. Затем дети из второго ряда сообщают, чем они похожи с партнером. На следующих занятиях используется фраза «Мы с тобой отличаемся тем, что...».

7) «Я в тебе уверен». Дети объединяются в пары и садятся напротив друг друга. Каждый по очереди высказывается, начиная фразу словами: «Я

уверен, что ты...» (например, я уверен, что ты - добрый, умный, не скажешь обо мне плохо). Эта игра проводится после разъяснительной работы, в том числе в ходе таких этапов занятий, как беседа или социальные истории.

8) «Мне в тебе нравится ...». Все встают в круг. Ведущий бросает мяч одному из участников, говоря при этом: «Мне в тебе нравится...» и, называет понравившееся качество (или несколько качеств). Участник, получивший мяч, бросает его другому ребенку и называет понравившиеся ему в нем качества. Мяч должен побывать у всех участников. Другой вариант упражнения выполняется в парах.

II Телесно-двигательный блок

Игры и упражнения этого блока включаются в структуру занятия последовательно по этапам. На первом этапе упражнения выполняются каждым ребенком в группе, но самостоятельно без телесного взаимодействия. Основная цель игр и упражнений – подчинение всех участников группы правилам и условиям игры, а также освоение различных двигательных и телесных навыков.

1 Двигательные упражнения

1) Игра «Солдаты». Под счет взрослого «Раз-два» дети маршируют по кругу, выполняя реципрокные движения рук и ног. Выполняются также команды: «Стоп», «Развернуться», «Налево», «Направо», «Присесть», «Лечь», «Встать». Можно также совершенствовать умение ходить в полуприседе, мелким и широким шагом, приставным шагом влево и вправо, а также навыки ходьбы в колонне по одному, по двое.

2) Игра «Зоопарк». Дети идут по кругу и по команде «изображают животных» (предварительно уточняем, как кто двигается). «Косолапый мишка (на внешней стороне стопы), птеник (на мысочках), утка (на пяточках), пингвин (на внутренней стороне стопы), аист (высоко поднимая ноги), орел - широко размахивая руками.

3) Упражнение «Перекрестные и односторонние движения». Ребенок идет по кругу, высоко поднимая ноги, согнутые в колене и дотрагивается правой рукой до правой ноги, а левой рукой до левой ноги. После усвоения алгоритма действий, меняем его на реципрокные действия - ребенок при ходьбе должен дотрагиваться левой рукой до правой ноги, а правой рукой до левой ноги. Взрослый прохлопывает каждый шаг. Ритм можно ускорять.

4) Прыжки. Дети прыгают на месте на двух ногах, осуществляя:

- чередование прыжков: ноги врозь и ноги вместе;
- чередование прыжков ноги врозь и ноги с крестно, поочередно, правая или левая нога впереди.
- прыжки на месте с одновременными движениями руками и ногами:
 - ноги вместе – руки врозь,
 - ноги врозь – руки вместе,
 - ноги вместе – руки вместе,

ноги врозь – руки врозь.

Цикл прыжков повторить несколько раз.

5) «Стоп-упражнения». Упражнения выполняются от простого к более сложному. Дети ходят по кругу:

- под музыку и сразу останавливаются, как только она прекращается, продолжают движение при ее возобновлении;

- по условному сигналу: на хлопок, свист, сказанное слово дети должны развернуться и идти обратно по кругу;

- на один хлопок – дети разворачиваются и идут обратно по кругу, а на два хлопка – останавливаются;

- наоборот - на один хлопок – нужно остановиться, а на два хлопка – развернуться и идти обратно по кругу (развитие способности быстро переключаться), преодолевая сформированный стереотип.

Далее могут меняться стимулы и ответная реакция (например, «увидишь красный флажок – подпрыгни; желтый флажок – хлопни в ладоши и пр.) или использоваться более сложный вариант с тремя сигналами: дети свободно передвигаются по комнате. На один хлопок они должны присесть на корточки (или произнести слово «звезда»),

на два – подпрыгнуть (произнести «гвоздь»), на три – поднять вверх руки (произнести «ракета») и т.д.

6) Игра «Море бушует». Дети бегают по комнате, изображая руками движения волн. Педагог, позже кто-нибудь из детей произносит: «Море волнуется – раз! Море волнуется – два! Море волнуется – три, на месте фигура замри!» Дети останавливаются и замирают в застигнутой позе, стараясь удержать ее до тех пор, пока ведущий не скажет: «Отомри!»

7) Игра «Четыре стихии». Дети стоят в кругу. Психолог договаривается с ними, что, если он скажет слово «земля», все должны опустить руки вниз и присесть; на слово «вода» — вытянуть руки вперед и изобразить волны; на слово «воздух» — поднять руки вверх и изобразить полет птицы; на слово «огонь» — произвести вращение рук в лучезапястных и локтевых суставах.

8) «Костер». Дети садятся на ковер вокруг «костра» и выполняют соответствующую команду инструктора. По команде: «Жарко», дети должны отодвинуться от «костра», по команде «руки замерзли» - протянуть руки к «костру», по команде «ой, какой большой костер» - встать и махать руками, по команде «искры полетели» - хлопать в ладоши, по команде «костер принес дружбу и веселье» - взяться за руки и ходить вокруг «костра».

2 Растяжки

Телесные упражнения на нормализацию и оптимизацию мышечного тонуса: устранение гипертонуса (чрезмерного мышечного напряжения) или гипотонуса (вялости мышц) и умение снимать напряжение и расслабляться.

Дети выполняют упражнения одновременно по команде, но взрослый оказывает индивидуальную помощь каждому ребенку.

1) Ребенок лежит на полу, вытянувшись стрункой, руки вместе над головой, ноги вместе и расслабившись. По команде: «Струночка натянута!» - вытянуть руки за голову, кисти соединены, пальцы «смотрят» вверх; ноги вместе, мыски оттянуты. По команде: «Струночка расслабилась» - расслабить руки, ноги, тело. Упражнение выполняется от 3-х до 5 раз.

2) «Звездочка»: ребенок лежит на спине в позе звезды — слегка разведя руки и ноги, и выполняет растяжки, аналогично предыдущим, но не линейные, а диагональные. Оттягивается пятка правой ноги и левая рука по диагонали, при этом левая нога и правая рука расслаблены. Расслабиться. Затем, то же самое выполняется по другой диагонали.

3) «Кобра». Дети лежат животом на полу, ладони упираются в пол на уровне плеч. По команде «Кобра просыпается» ребенок медленно поднимает голову, постепенно выпрямляя руки и приоткрывая рот, приподнимает верхнюю часть туловища и прогибает спину. Ягодицы и ноги при этом должны быть расслаблены и лежать на полу». Далее следует медленный возврат в исходное положение и расслабление. Упражнение выполняется 3-5 раз.

4) «Бревнышко». Ребенок лежит на спине, руки кладутся над головой, кисти соединены, пальцы «смотрят» вверх. Его просят перекачиваться по полу направо, а потом налево. Обращается внимание на то, что «бревнышко» должно катиться ровно. Если ребенок не замечает, что его «сносит» в сторону, ему дают внешние ориентиры - рисунок на ковре, линия стены и т.п. Полезно периодически останавливать ребенка и просить, закрыв глаза, «подровнять» свое тело.

5) «Лодочка». Ребенок лежит на животе, вытянув руки вперед. По команде «Лодочка!» он вытягивается всем телом, приподнимая руки и ноги от пола. Вместе с конечностями поднимаются и опускаются голова и глаза. Под счет дети удерживают позу, а затем опускают конечности и голову на пол, расслабляясь.

6) «Штанга». Детей просят представить, что они тяжеловесы, поднимающие штангу. По команде они наклоняются и опускают руки вниз, захватывают воображаемую штангу, с большим напряжением поднимают ее вверх, а затем, бросая вниз, расслабляются, опустив голову, руки и туловище вниз.

7) «Надувная кукла». Дети лежат на полу, изображая расслабленных («спущенных») кукол. Психолог издает звуки работающего насоса и дети, «надуваясь», напрягают сначала ноги, затем руки, затем туловище, шею и голову. После нескольких секунд напряжения взрослый «убирает plombу, спуская воздух» и дети снимают напряжение, расслабляя поочередно части тела.

3 Эстафеты

Дети делятся на команды. По условному сигналу каждый ребенок по очереди выполняет заданные действия или движения:

- бег с препятствиями, по кочкам, в обруче, мешках и т.д. в руках поднос со пластиковым стаканчиком и т.д.,
- кидать мяч с ударом об стенку, в коробку и т.д.,
- залезать по лестнице, по наклонной плоскости,
- ползать на четвереньках, по-пластунски,
- надевать кольцо на стержень (конус),
- бежать, переступая через перекладины и пр.

Второй этап – совместные упражнения и игры с телесным контактом и взаимодействием. Цель игр и упражнений - развитие способности чувствовать партнера на телесном уровне, подстраиваться под него, согласовывать свои действия с действиями другого ребенка, действовать с учетом его особенностей и возможностей, а также потребностей и интересов. Такие игры, предоставляя детям опыт чувствования партнера и ответственности, способствуют переживанию у них чувства общности с другим человеком, доверия к другим людям и сплочения с ними.

1) «Равновесие». Дети объединяются в пары и садятся на пол друг против друга, берутся за руки и изображают работу пилы. Затем разворачиваются и садятся спиной к спине. Пытаются вместе встать и снова сесть, опираясь на спину партнера. Повторить это упражнение несколько раз.

2) «Черепаша и груз» – по очереди возить на себе друг друга.

3) «Тачка». Дети разбиваются на пары. Один из партнеров принимает «упор, лежа», другой берет его за ноги и приподнимает. Первый начинает движение на руках, второй идет за ним, поддерживая его ноги и учитывая скорость движения.

4) «Хлопки», «Велосипед». Дети делятся на пары. Встают против друга и одновременно хлопают в ладоши друг друга; совместно крутят «велосипед» руками, потом в положении лежа – ногами.

5) «Ладонь в ладонь». Дети разбиваются на пары, прижимают ладошки друг к другу и таким образом, двигаются по комнате, в которой можно установить различные препятствия. Каждая пара должна их преодолеть, не разъединяя ладошек.

6) «Сиамские близнецы». Дети разбиваются на пары и встают как можно ближе к своему партнеру. Взрослый бинтом обматывает правую руку одного партнера с левой рукой другого. Аналогично соединяются и ноги. Затем детям даются различные задания: пройти по комнате, перешагивать препятствия, нарисовать рисунок и др. Затем можно обсудить, что и как чувствовали: уверенно или нет, как удавалось взаимодействие.

7) «Поводырь у слепого». Дети разбиваются в пары. Одному закрывают повязкой глаза (он «слепой») другой поводырь должен провести его.

После меняются ролями. Затем можно обсудить, что и как чувствовали: уверенно или было страшно.

8) «Тоннель». Детям предлагается встать на четвереньки боком друг к другу, изображая тоннель. Каждый ребенок проползает по «тоннелю», доставляя его в конце.

9) «Снежная лавина». Двое детей лежат на ковре, другие накрывают их матами, пуфами, мягкими модулями. Попавшие «в снежную лавину» должны вместе выкарабкаться или же им все помогают (достают «из-под лавины»).

10) «Паровозик». Участники разбиваются на команды, по 5-6 человек и встают «паровозиком». Голова паровозика «зрячая», все остальные «слепые». Паровозики двигаются, не задевая друг друга. Ведущий дотрагивается до последнего «вагона, и он переходит на место паровоза.

11) «Сороконожка». Участники группы встают друг за другом, держась за талию впереди стоящего. По команде инструктора «Сороконожка!» начинает двигаться вперед, затем приседает, прыгает на одной ножке, проползает между препятствиями и т.д. Главная задача участников - не разорвать цепочку и сохранить «сороконожку».

12) «Ладони». Участники садятся в круг и кладут ладони на колени соседей: правую ладонь на левое колено соседа справа, а левую ладонь на правое колено соседа слева. Смысл игры заключается в том, чтобы ладони поднимались поочередно, т.е. пробегала «волна» из поднимающихся ладошек. После предварительной тренировки ладони, поднятые не вовремя или не поднятые в нужный момент, выбывают из игры.

13) «Подними мяч». Два ребенка ложатся животами на пол головами по направлению друг к другу. Между их головами кладется мяч, который они зажимают лбами. Их задача – вместе подняться, не выронив этот мяч. Его нельзя придерживать с помощью рук или еще каким-нибудь способом, он должен держаться только за счет зажатия между лбами участников. После игры можно провести обсуждение: возможно ли выполнить задание, действуя индивидуально, не соотнося свои усилия с партнером? Что помогает координировать совместные действия? Что способствовало его выполнению, а что, наоборот, препятствовало?

14) Эстафета в паре. Дети по сигналу бегут вместе:

- взявшись за руки, вместе возвращаются назад,
- держась друг за друга «паровозиком»,
- находясь в одном обруче,
- держа в руках или между головами один мяч (бегут боком),
- держа в руке карандаш.

III Музыкально-двигательный блок

- совместное выполнение движений под музыку и слова,
- народные или современные танцы в паре, группой.

IV Эмоциональный блок

Включает в себя комплекс упражнений и игр для развития способности понимать и выражать различные эмоциональные состояния, адекватно реагировать на состояние других людей и отвечать им в тон настроения.

1) «Эмоции в картинках». Для игр применяются карточки или фотографии с изображением различных эмоций у людей, причем на каждую эмоцию по 2-3 картинки. Далее возможны различные варианты упражнений. Дети:

- находят по просьбе взрослого веселые, грустные, испуганные, удивленные и т.д. лица;
- выбирают парные картинки (изображения лиц с одинаковым выражением лица - эмоцией);
- подбирают соответствующую пиктограмму к изображенной на картинке эмоции.

2) «Шесть эмоций». Дети сидят перед большим зеркалом (или у каждого свое небольшое зеркало). Психолог просит детей изобразить на лице эмоции: страха, гнева, отвращения, печали, радости, интереса, удивления.

3) «Маска». Дети садятся в круг. Первый участник фиксирует на своем лице какое-нибудь выражение (маску), демонстрирует его всем детям и «передает» соседу справа (слева). Сосед должен в точности повторить это выражение, поменять на новое и «передать» следующему участнику. Также делают все остальные. Выражение лица может быть страшным, смешным, удивленным, угрожающим и др. Далее можно обсудить, какие эмоции обозначали те или иные выражения лица. После вербального обозначения эмоций, можно обсудить в каких ситуациях дети могут переживать те или иные чувства.

4) «Угадай эмоцию». Можно играть в паре или в группе. Один изображает какую-нибудь эмоцию, а остальные должны угадать. Проводим обсуждение - какие эмоции в разных моментах и ситуациях выражает это лицо?

5) «Фотография». На первом этапе психолог показывает детям фотографию с изображением человека с определенным настроением и предлагает обсудить следующее: «Посмотрите на эту фотографию. Как вы думаете, какое чувство испытывает этот ребенок? Смотрите внимательно... У него широкая улыбка... Что нам помогало определить это чувство? (чувство радости). Он что-то говорит. Как он будет говорить, если радуется. Попробуем изобразить его на своем лице. Аналогично обсуждаются другие фотографии».

На втором этапе один из детей должен воспроизвести заданную ему фразу с интонацией, соответствующей эмоции на фотографии. Необходимо сопроводить высказывание соответствующей мимикой и жестами. Остальные дети должны оценить правильность выполнения задания.

V Игровой блок

Игровой блок состоит из различных (традиционных) детских игр, отвечающим определенным требованиям:

- наличие правил игры и их обязательное выполнение всеми участниками игры;
- необходимость ожидания очереди;
- присутствие ситуации успеха (победы) и поражения (проигрыша) и выхода из игры.

К этим играм можно отнести детские подвижные игры: классики, игры с мячом и скакалкой по определенным правилам, «вышибалы» и т.д., а также настольные игры: лото, домино и др.

VI Социальный блок

1 Социальные истории, представляющие собой разработанные взрослым небольшие тексты, в которых детально и последовательно раскрываются адекватные способы действий в сложных или непонятных для ребенка с аутизмом ситуациях. Они всегда описывают желаемое и не упоминают проблемное поведение. Метод социальных историй позволяет решить следующие задачи:

- познакомить с алгоритмом действий в незнакомой или непонятной ситуации;
- представить недостающую информацию об окружающей действительности;
- подготовить к предстоящим изменениям в привычной последовательности событий;
- помочь в понимании чувств и мыслей других людей.

Основные требования при составлении социальных историй. Социальная история должна быть:

- 1) индивидуальной, содержать информацию касательно конкретного ребенка, его жизни или его трудностей, способов их решения;
- 2) актуальной для ребенка и предшествовать реальной ситуации. «Героями» социальной истории может быть сам ребенок, окружающие его люди, а в качестве объектов - личные предметы, любимые занятия и интересы;
- 3) короткой (5-6 фраз) историей, пошагово раскрывающих желаемое поведение или альтернативу проблемному поведению. Например, *«В школе мы строимся парами, чтобы пойти в столовую, спортивный или музыкальный зал, на прогулку. Ходьба в паре спокойная и безопасная. Моя учительница радуется, когда мы строимся и ходим парами. Я постараюсь ходить в паре, чтобы моя учительница была довольна»;*
- 4) понятно изложенной для ребенка и написанной от первого лица в настоящем или будущем времени. Если необходимо сослаться на негативное поведение, оно описывается в третьем лице. Например, *«Иногда дети говорят друг другу что-то обидное. Так делать неправильно»;*
- 5) желательно сопровождать визуальной поддержкой в виде картинок,

фотографий. Ребенок может сам нарисовать картинки к социальной истории;

6) следует избегать включения в текст абсолютных, негибких языковых конструкций. Фразы типа «я должен» рекомендуется заменить на «я попытаюсь». Либо «я буду стараться», вместо выражения «всегда» - «обычно» и «иногда»;

7) социальную историю следует читать ежедневно, либо в разное время в течение недели до наступления желаемого эффекта;

8) после появления навыка, описанного в социальной истории, постепенно сокращается ее использование - читаем раз в неделю, затем напоминаем об истории только раз в месяц или по необходимости;

9) при отсутствии желаемого поведения и сохранения проблемного в течение двух недель - следует пересмотреть содержание истории. Важно помнить, что социальная история не должна создавать новую проблему в поведении ребенка или вызывать у него негативные чувства.

Социальная история может включать в себя описательные, перспективные, директивные и контролирующие предложения. Описательные предложения рассказывают о том, что происходит с людьми в конкретных ситуациях, кто в них участвует и, что они делают.

Перспективные предложения описывает реакции других людей, чтобы ребенок понимал, что существуют разное отношение и разные точки зрения на одну и ту же ситуацию или поступок. Эти предложения описывают внутренние состояния людей, их мысли, чувства и настроение. Перспективные предложения формируют у ребенка представления, как другие люди воспринимают различные события.

Директивные предложения описывают желательный или подходящий образ действий в конкретной ситуации. Такие предложения строятся в утвердительной форме, объясняя в позитивных терминах, какое поведение является желательным. Директивные предложения формулируются только позитивно и от первого лица. Эти предложения обычно следуют за описательными и предлагают ожидаемый вариант поведения. Они обычно начинаются с «Я могу попытаться...», «Я попытаюсь...» или «Я буду работать над...». Пример директивного предложения: «Я попытаюсь оставаться спокойным, когда звонит пожарная тревога».

Контролирующие предложения подчеркивают важность сообщения или для обеспечения уверенности ребенка в себе. Эти предложения определяют стратегии, чтобы ребенок мог понять и вспомнить социальную историю. Они обычно заканчивают социальную историю. Рекомендуется использовать все предложения в социальных историях в следующем соотношении: одно директивное или контролирующее предложение на каждые 2-5 описательных или перспективных.

В социальных историях обычно описываются те ситуации, на которые

ребенок реагирует неадекватно: игнорирует или уклоняется от участия в них, демонстрирует тревожность или страх, агрессию или самоагрессию. Однако следует помнить, что социальные истории решают проблемы, связанные с непониманием смысла происходящих событий, чувств и ожиданий других людей и не компенсируют иные трудности, в частности, сенсорную и/или эмоциональную ранимость, психическую истощаемость. Поэтому, детям, испытывающим сенсорный дискомфорт, тревогу и страх в музыкальном, спортивном залах, на детской площадке, метод социальных историй показан лишь после того, как их сенсорный и эмоциональный дискомфорт будет преодолен. Необходимо тщательно анализировать причину проблемного поведения ребенка, чтобы определить целесообразность использования социальных историй.

Подготовительная работа над текстом социальной истории включает:

- определение проблемного поведения ребенка, а также ситуаций, в которых ребенок ведет себя дезадаптивно и установления их причин: где и когда наступает проблемное поведение? Кто задействован в этой ситуации? Как выглядит такое поведение? Как часто, с какой интенсивностью и длительностью оно проявляется? Какие события предшествуют проблемному поведению? Какие события следуют за проблемным поведением?

- установление информации о сильных сторонах ребенка, на которые можно опираться в работе с социальной историей (способность понимать речь, читать и понимать текст, изображения, а также устойчивость внимания, мотивацию и интересы ребенка);

- определение содержания социальной истории:

- а) О чем будет социальная история?

- б) Кто ее участники?

- в) Кто (родители, педагоги) и в какой ситуации (дом, школа) будет работать с социальной историей?

- г) Что конкретно будет делать ребенок?

Темами социальных историй могут стать:

- общение (со взрослыми и сверстниками, братьями и сестрами, друзьями и противоположным полом);

- самообслуживание (уход за собой, прием пищи, одевание, посещение туалета);

- школа (поведение во время урока, перемены, в столовой, на пришкольном участке и т.д.);

- дом (выполнение домашних обязанностей, походы в гости, приход гостей, семейные праздники и т.д.);

- эмоции (радость, грусть, удивление, гордость, скука, страх);

- досуг (игры, развлечения, спорт, личные интересы);

- город (поведение на улице, в театре, магазине, больнице, транспорте и т.п.);

- обороты речи (метафоры, сленг, юмор, сарказм).

Ниже представлены образцы социальных историй, которые могут служить основой и примером для их составления психологом для конкретного ребенка, исходя из его особенностей и характера проблем.

1 Поведение в семье

Когда моя мама общается с другими людьми.

Моя мама общается со многими людьми. Она любит говорить с ними.

Когда мама говорит с другими людьми, я тоже иногда хочу обратиться к ней. Я говорю: «Мама, послушай». Иногда мама отвечает мне сразу. Иногда она не может ответить сразу, потому что говорит о чем-то очень важном с другим человеком.

Если я говорю: «Мама, послушай», а мама не отвечает мне сразу, я постараюсь подождать, пока она закончит разговор. Мама будет довольна моим поведением, когда я жду.

Я и гости в моем доме.

Иногда к нам приходят гости. Это взрослые и дети, которые приходят к нам в дом.

Взрослые будут сидеть за столом, кушать, говорить и смеяться.

Дети будут бегать, кричать, играть с моими игрушками.

Мы позволяем гостям трогать наши вещи. Я разрешаю гостям брать мои игрушки.

Это нормально, им тоже хочется поиграть с игрушками. Когда гости уйдут, игрушки останутся у меня. Если гости уйдут довольными, мама будет счастлива.

Мои правила поведения в магазине.

Я хожу с родителями в магазин за покупками.

Я соблюдаю правила поведения в магазине. Я нахожусь рядом с мамой и папой.

Я могу взять тележку, в которую складываю продукты. Я могу взять только то, что мы с мамой написали на бумажке.

Если мне что-то не разрешат взять, то я не злюсь. Родители мне это купят в следующий раз. Когда я соблюдаю правила поведения в магазине папа и мама счастливы, они гордятся мной.

1 Поведение в школе

Правила приветствия

Я хочу общаться с людьми. Чтобы люди со мной общались, я могу их правильно, вежливо приветствовать.

При встрече взрослым я говорю: «Здравствуйте!»

Детям я говорю: «Привет».

Родителей при встрече я могу поцеловать.

Друзьям я могу помахать рукой или «Дать пять».

Когда я приветствую людей вежливо, моя мама гордится мной.

Я на уроке.

Я школьник. Учусь в первом классе. Во время урока дети слушают учителя.

На уроке я соблюдаю правила:

- смотрю на учителя,
- слушаю учителя,
- когда я хочу ответить или сказать что-нибудь, я поднимаю руку.

Когда я слушаю учителя, то я учусь.

Учиться весело, и я могу помнить о том, что нужно слушать учителя.

Я и моя учительница.

Я учусь в первом классе. Мою учительницу зовут Эльвира Маратовна. Иногда она задает вопрос мне, и я отвечаю. Иногда она подходит ко мне, чтобы помочь выполнить задание. Эльвира Маратовна разговаривает со многими детьми и с другими взрослыми.

Когда Эльвира Маратовна общается с другими детьми и взрослыми, я буду продолжать выполнять задание или сидеть тихо. Это обрадует мою учительницу. А мои родители будут рады за меня.

Я и другие люди.

Я учусь в школе. Там много детей и взрослых. Я могу близко подойти к человеку, когда с ним разговариваю, играю.

Когда я стою слишком близко, то другие люди чувствуют себя неудобно. Им это не нравится. Они сердятся, стараются меня избегать.

Иногда даже не хотят снова со мной разговаривать.

Во время разговора с людьми я стараюсь близко не приближаться к ним, не обнимать их. Каждому человеку нужно личное пространство, дистанция.

Когда я предоставляю достаточно личного пространства людям, то я могу играть и говорить с ними, я могу повеселиться, и у меня могут появиться новые друзья.

Это поведение радует моих родителей.

Школьная столовая.

В моей школе много помещений. Одно из помещений школы называется «столовая». В столовой ученики кушают.

Когда ученик заходит в столовую, он становится в очередь за едой, чтобы быть вежливым по отношению к тем детям, которые пришли раньше его.

Когда я прихожу в столовую, я становлюсь в конец очереди. Я стараюсь спокойно стоять в очереди и ждать, когда смогу получить свой обед. Моя учительница будет довольна, если я спокойно ожидаю своей очереди. Я могу съесть только свою порцию.

Я и мой гнев.

Я учусь в школе. Иногда я в школе чувствую гнев.

Это нормально, все люди время от времени сердятся.

Когда я рассержусь в школе, я говорю себе «Стоп», громко дышу 5 раз.
Я подойду к учительнице.

Я постараюсь использовать слова, чтобы рассказать ей о том, что я рассердился.

Я скажу: «Я сейчас чувствую злость!».

Хорошо использовать слова, когда сердиться.

Это помогает чувствовать себя лучше.

Я буду слушать взрослых, когда они говорят со мной.

Очень важно смотреть на людей и прекратить делать то, что я делаю, если они хотят мне что-то сказать.

Иногда взрослые говорят мне очень важные вещи, которые я должен знать.

Если я не смотрю и не слушаю, то я могу пропустить что-то важное, и взрослые рассердятся.

Я знаю, что это плохо – продолжать делать то, что я делаю, если взрослые хотят, чтобы я слушал.

Как правильно вести разговор.

Иногда я перебиваю людей, которые разговаривают. Это невежливо. Если я хочу сказать что-то очень важное, то я хлопаю человека по плечу и говорю «прошу прощения, очень важно».

В остальных случаях я стараюсь быть терпеливым и ждать, когда они закончат.

Перебивание злит людей, потому что они перестают говорить, и они могут забыть, о чем они говорили. Взрослым нравятся вежливые дети. Они особенно гордятся детьми, которые не перебивают.

2 Обсуждение книг, мультфильмов, фильмов, тематические беседы. На первых занятиях психолог отбирает несколько коротких рассказов с моралью. Для этого используются произведения детской литературы (детские и народные сказки, рассказы Н. Носова и пр.).

Чтение текстов происходит с постепенным увеличением их содержания: сначала книгу можно прочесть в сокращенном варианте или даже коротко пересказать, затем вводить пропущенные эпизоды. При этом необходимы постоянные комментарии взрослого, отражающие его отношение к происходящему и дающие эмоциональную оценку событиям и персонажам. Не следует застревать на отдельных отрицательных аффективных деталях, которые достаточно часто встречаются в сказках и придают повествованию остроту. Пока они могут лишь помешать схватыванию ребенком основного, целостного эмоционального смысла прочитанного. После чтения или сокращенного пересказа взрослый предлагает детям ответить на вопросы на понимание:

-сюжета (последовательности) событий в рассказе: что было сначала, потом; куда отправился герой? Кто встретился ему на пути? Что он сказал?

- причинно-следственных связей: Почему он ушел из дому, зачем он спрятал деньги? и т.п.;

- мотивов поступков и действий персонажей: Почему он так поступил, зачем он это сделал?

- чувств и переживаний героев: Что он чувствовал? Почему ему было обидно?

Также происходит моральная оценка поступков и действий персонажей: он хорошо поступил или плохо; почему хорошо или плохо; почему его можно назвать добрым, злым, жадным и т.д. Уточняется мораль: чему учит эта сказка или рассказ?

Далее дети пробуют пересказать сюжет рассказа, мультфильма, фильма своими словами по предварительно составленному плану. Заранее обсуждается (репетируется) интонация, жесты, сопровождающие рассказ. Можно разыграть сценку, мини-спектакль.

Аналогичным образом обсуждаются мультфильмы или детские фильмы.

3 Беседы на темы, связанные с социальными (межличностными) отношениями: родителями, сверстниками. Они проводятся с детьми 10-12 лет. Например, по теме «Дружба» можно предложить следующие вопросы:

- У тебя есть друзья? Что ты можешь рассказать о них (имена, возраст)?

- Как ты с ними познакомился? Как часто вы встречаетесь?

- Что вам нравится делать вместе?

- Что значит быть другом? Что отличает друга, от человека, с которым ты просто учишься?

Сначала вопросы задает взрослый у детей, сидящих в общем кругу, затем дети могут задавать эти вопросы другу в парах, группе.

4 Игра «Расскажи историю». Детям предлагают рассказать свою историю: случай, событие из их жизни (поход в зоопарк, поездка за город, день рождения и т.п.). Детей учат составлять план рассказа, описывать сюжет, место действия, использовать такие связи в тексте как: поэтому, а потом, после этого, но. Можно использовать зрительные опоры, фотографии, картинки.

Отдельно рекомендуется работать над смешными историями для развития понимания юмора, шуток.

Психологическая работа по подготовке детей к школе

В ходе подготовки аутичного ребенка к школе, как и всех детей, необходимо учитывать различные аспекты школьной готовности: интеллектуально-речевой, коммуникативной, эмоционально-волевой, социально-личностной. Желательно также, чтобы у ребенка уже были сформированы основы школьных навыков: чтения, счета, письма.

Фокус психологической работы по подготовке аутичного ребенка к школе, должен быть направлен не на формирование умственных, речевых и различных академических навыков, и знаний (эти задачи относятся к компетенции

педагога-дефектолога, логопеда, воспитателя дошкольных организаций), а на формирование коммуникативных и социальных, поведенческих навыков, которые обеспечат возможности ребенку с аутизмом достаточно успешно учиться в условиях школьной классно-урочной системы.

Основные проблемы аутичного ребенка в школе связаны с трудностями организации его поведения и обучения на уроке: адаптацией к новым, школьным условиям, усвоением школьного режима, правил поведения и взаимодействия с учителем и детьми, формированием навыков самостоятельной учебной деятельности. Часто освоение навыков поведения на уроке дается ребенку с аутизмом труднее, чем собственно учебные навыки (чтение, счет, письмо). Поэтому работа психолога будет заключаться в оказании специальной помощи ребенку по освоению роли ученика, усвоению школьного режима и правил поведения. Для этого за год или полгода до поступления ребенка в школу, проводятся подготовительные занятия в условиях, максимально приближенных к школьным: в детском коллективе и в классно-урочной форме.

Условия и требования к проведению психолого-педагогической работы

1) Проведение занятий в группе (подгруппе), состоящей из не менее 2-х и не более 8-ми детей. Групповой формат занятий максимально приближен к условиям классно-урочной системы. В группу могут входить аутичные дети, имеющие примерно одинаковый возраст и уровень развития или же дети с другими проблемами развития (ЗПР, нарушениями речи, легкой умственной отсталостью).

2) Наличие соответствующего оборудования и мебели: учебных столов, стульев, учебной доски и пр.

3) Устранение отвлекающих предметов, вещей, игрушек для лучшей организации внимания детей на занятии. На столе у психолога и столах детей не должно быть посторонних предметов.

4) Структуризация пространства и времени на занятиях: составление учебного расписания и перемен, организация рабочего места и порядка, учебных вещей. Использование школьного звонка, таймера, песочных часов.

Психологическая работа по подготовке ребенка в школе включает в себя несколько этапов.

На первом этапе проводится работа по организации поведения аутичного ребенка в формальной учебной ситуации, формированию у него учебного стереотипа. Для этого психолог:-

- создает модель класса в комнате для занятий: расставляет столы и стулья в ряды, устанавливает доску, маркирует учебные места детей;
- составляет визуальное учебное расписание, в котором четко и ясно для

ребенка посредством фотографий, картинок, рисунков или схем представлена последовательность уроков (учебных предметов) и перемен;

- разрабатывает учебные правила в виде социальной истории («Мое поведение на уроке»), визуальных подсказок;

- готовит учебный рюкзак ребенка (с помощью родителей): учебные принадлежности, альбомы, учебники, прописи и т.д.

Психолог сообщает детям, что они теперь будут ходить на занятия как в школе, объясняет и показывает, как они будут учиться: заходить в «класс», садиться на свое рабочее место, класть школьный рюкзак на место. Затем он разъясняет правила поведения «на уроке»: сидеть, не вставая, на своем рабочем месте или спрашивать разрешения, если хочешь встать и пойти (озвучить причину), слушать взрослого («учителя»), выполнять то, что он просит, вставать и отвечать на его вопросы, если он к тебе обращается. Сообщает о функции школьного звонка (колокольчик) – сигнализировать о начале и конце «урока».

Далее он знакомит детей с визуальным учебным расписанием, объясняет, что они будут делать на каждом уроке и на переменах. На начальных этапах необходимо строго соблюдать установленную последовательность или алгоритм занятий, чтобы, с одной стороны создать для ребенка комфортный предсказуемый порядок, а, с другой – сформировать учебный стереотип.

В начале «уроков» не должно быть много - 2-3 урока по 10 мин. По содержанию учебные задания могут быть игровыми: выкладывание мозаики и пазлов; рисование или конструирование. На начальной стадии формирования стереотипа учебного поведения не надо предлагать ребенку много разнообразных заданий или каждый раз новое, пусть даже интересное для ребенка. Рекомендуется предлагать одни и те же задания в определенной последовательности, к которой ребенок привыкает: например, сначала складываем пазлы, затем рисуем, потом группируем по цвету фишки. Позже можно вносить небольшие детали.

Не следует сразу задавать вопросы, требовать ответа, а также неукоснительного выполнения ваших указаний. Главным является - сформировать положительное эмоциональное отношение ребенка к «школьным» занятиям и определенный учебный стереотип деятельности и поведения на уроке. По сути, первые учебные занятия являются игрой в школу, когда ребенок воспроизводит внешние атрибуты поведения ученика. Очень важно поддерживать, стимулировать, хвалить ребенка за поведение «настоящего ученика».

Постепенно и осторожно проводится специальная работа по развитию умения слушать «учителя», воспринимать и относиться к себе фронтальную инструкцию взрослого, обращенную всей группе, а не лично к ребенку. Отдельно проводится обучение ребенка навыку поднимать руку, если нужно что-то спросить или ответить на вопрос. Другим направлением является работа над нежелательным поведением. У ребенка, используя различные мето-

ды и приемы, формируют представления о том, что нельзя на «уроке» вслух говорить и комментировать с места, издавать звуки, смеяться, осуществлять различные движения, вставать и ходить по «классу». При наличии проблемного поведения – негативизма, непослушания, агрессии, самоагрессии проводится отдельная работа над его преодолением.

Постепенно дети приучаются к учебному режиму, алгоритму занятий и отдыха, усваивают последовательность выполнения заданий, которая предлагается взрослым. Для закрепления навыков поведения могут использоваться различные социальные истории. Правила поведения обычно зачитываются ребенку или он их сам воспроизводит после запоминания в начале занятий. После занятий можно обсудить с детьми, с родителями ребенка как удалось ребенку соблюдать правила.

Проводится работа над поведением детей на «переменах». Сначала это просто отдых детей; для этого используется сенсорное оборудование. Можно в качестве отдыха использовать перекус. Затем детей можно организовать в совместную подвижную игру, как это может происходить на реальных школьных переменах в будущем.

На следующем этапе, когда психофизические возможности позволяют детям спокойно выдерживать режим поурочных занятий, повышается их психическая и эмоциональная выносливость, усваиваются основные правила поведения на занятиях, можно постепенно увеличивать количество уроков (но не более 3-4), а также продолжительность одного урока (не более 20 мин.). Содержанием уроков могут стать школьные учебные предметы (чтение, математика, письмо, рисование, пение, физкультура). Главным условием и требованием к проведению таких учебных занятий является интеллектуальная и иная готовность к усвоению отдельных школьных навыков и интерес ребенка к предлагаемым заданиям.

Многие, особенно высокофункциональные аутисты, имеющие собственный повышенный интерес к различным знакам: буквам, цифрам, а также к чтению или счетным операциям, могут с удовольствием принимать учебные задания. Важно избегать учебной перегрузки ребенка, чтобы из-за истощения и перенапряжения не спровоцировать поведенческих срывов и негативизма к обучению. Если же ребенок категорически не хочет обучаться тем или иным навыкам, то следует не навязывать и принуждать ребенка, а подождать или разбить трудный, или неинтересный для ребенка навык на более легкие, простые и занимательные шаги-задания.

На последующих этапах, ближе к школьному обучению, проводится работа по уточнению представлений детей о реальной школе и школьной жизни. Для ребенка может оказаться полезным получение информации о школе через видео или кинофильмы, где наглядно демонстрируются школьная жизнь, школьники, их поведение на уроках и переменах.

Отдельная работа проводится по формированию школьной мотивации.

Посредством тематических бесед, социальных историй уточняются представления ребенка о том: зачем нужно ходить в школу, почему все дети ходят в школу, что получит ребенок от обучения в школе. Ответы на эти вопросы должны предлагаться в доступной и простой форме.

Непосредственно перед поступлением в первый класс психолог предлагает родителям сводить ребенка в свою школу, пройти в класс, в котором он будет учиться. Следует заранее познакомить ребенка с его учителем и постараться сделать так, чтобы этот первый опыт общения был позитивным. Для этого можно показать ребенку место, где он будет сидеть или позволить выбрать его. Для многих аутичных детей, особенно поступающих в первый класс, нежелательно посещение школьных линеек 1 сентября, так как большое количество народа, шум могут испугать ребенка и привести к стойкому отказу от посещения школы. Все эти мероприятия помогут сформировать у аутичного ребенка первые представления о школе, снимут в определенной степени его напряжение и тревоги, позволят сделать первый шаг к адаптации к школе.

Известно, что специалисты кабинетов психолого-педагогической коррекции осуществляют также функции психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (если, в школе отсутствуют специалисты) и оказания консультативной помощи учителям и специалистам. Очень важно, чтобы психолог и другие специалисты, занимавшиеся с аутичным ребенком в условиях кабинета коррекции, на первых этапах пребывания первоклассника в школе оказывали помощь учителям и специалистам организации образования.

Психолог заранее приходит в школу к учителю класса (с согласия родителей), у которого будет учиться ребенок, чтобы рассказать об его особенностях, проконсультировать – как лучше организовать и проводить его обучение. Если ребенку рекомендованы услуги специалистов службы сопровождения, а также педагога-ассистента (индивидуального помощника), то психолог КППК также оказывает им консультативную помощь по обучению и воспитанию ребенка, дает конкретные советы, предлагает те или иные методы или приемы в работе с ребенком. Учителю и психологу организации образования он может предложить следующие рекомендации в отношениях с аутичным ребенком:

- оберегать его в контактах с детьми с одной стороны и заинтересовывать ими с другой;
- рассказывать и объяснять, что они делают, во что играют, с другой – дать возможность понаблюдать со стороны;
- разъяснять - в какие-то общие занятия можно дозированно включаться вместе с ребенком (держа его за руку), но не исключать его из общей жизни детского коллектива.

Важно сформировать у работников школы, что при соблюдении осто-

рожности, мягкости и настойчивости одновременно, такой ребенок может хорошо удерживаться в школе.

В некоторых случаях, если в этом есть необходимость, психолог с согласия родителей ребенка, может совместно с учителем и школьным психологом провести беседу с одноклассниками ребенка. В корректной и осторожной форме сообщить детям о некоторых особенностях данного ребенка, а также о том, каким образом сами дети могут помочь такому ребенку учиться в классе.

Ожидаемые результаты. Ребенок в достаточной степени или ограниченно:

- проявляет необходимый уровень психической активности, выносливости в общении и взаимодействии с взрослыми и детьми, во время учебной деятельности (на «уроках»);
- лучше понимает свои собственные чувства, распознает эмоциональные состояния другого человека;
- может понимать и сопереживать чувствам других людей и адекватно выражать их посредством речи и других средств общения: мимики, интонации, жестов;
- может поддерживать диалог, отвечать на вопросы в пределах знакомой (понятной) ситуации общения;
- демонстрирует готовность и определенные навыки совместной деятельности со сверстниками;
- соблюдает общепринятые правила поведения, социальные ритуалы в общении с близкими, взрослыми и детьми;
- проявляет готовность к школьному обучению или показывает достаточный уровень школьной адаптации и успешности школьного обучения (в том числе с оказанием индивидуальной поддержки).

6 Программа по вовлечению родителей в развивающую работу с аутичным ребенком

Современные подходы оказания помощи детям с РАС предполагают вовлечение и активное участие семьи ребенка в развивающей работе совместно со специалистами. Без участия родителей невозможно достижение главной цели реабилитации: нормализации жизни ребенка и семьи, предполагающей максимально возможное участие ребенка и членов семьи в повседневной жизни, различных видах социальной жизни и интеграцию в общество.

Особенно эффективна помощь родителей в раннем возрасте. Все современные стратегии раннего вмешательства, а также технологии оказания помощи аутичным детям, такие как «Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом», программа «Ранняя Пташка» для родителей

детей с РАС, Floortime и др., предполагают активное участие родителей, а специалистам отводится функция обучения родителей стратегиям поддержки, методам и приемам развития, воспитания и обучения детей в семье.

Данная программа предназначена для работы с семьями детей с РАС раннего возраста, а также детей дошкольного возраста с выраженными аутистическими расстройствами, в том числе осложненные умственной отсталостью и другими нарушениями.

Вовлечение родителей в развивающий процесс осуществляется на всех этапах психологической работы, начиная от запроса и оценки проблем развития ребенка, участия в разработке программы развития, ее реализации и, заканчивая оценкой ее эффективности и внесение в нее изменений. При организации работы с ребенком и родителями необходимо использовать и опираться на сильные стороны, возможности и ресурсы семьи. Психологическая работа с ребенком должна происходить через общение и обычные виды активности в семье и ближайшем социальном окружении.

Цель программы – оказание помощи ребенку через вовлечение родителей в развивающий процесс, обучение их навыкам развития и воспитания ребенка в семье.

Задачи программы:

- демонстрация членам семьи не только слабых, но и сильных сторон развития ребенка с акцентом на его потенциальных возможностях, а также их собственных сил и ресурсов в преодолении проблем ребенка;
- побуждение и вовлечение родителей в работу с ребенком с учетом их возможностей и ресурсов;
- оказание помощи родителям во взаимодействии и общении с ребенком в повседневной жизни;
- повышение родительской компетентности в обучении своего ребенка коммуникативным, речевым, социальным, интеллектуральным и иным навыкам;
- просвещение родителей в области воспитания, обучения и развития ребенка с расстройствами аутистического спектра;
- содействие формированию у родителей активной позиции в обеспечении возможностей и ресурсов для развития, обучения и социализации ребенка;
- нормализация жизни семьи - участие ребенка и членов семьи в повседневной жизни, различных видах социальной активности и общественной жизни.

Методы и приемы психологической работы

1) Беседа - с целью выяснения запроса и ожиданий родителей от работы с ребенком, родительской оценки и отношения к проблемам развития ребенка, особенностей семейных отношений и воспитания ребенка, полу-

чения информации о социальном статусе, образовании родителей, особенностях повседневной жизни и досуга семьи.

2) Наблюдение - для получения данных об особенностях общения и взаимодействия между ребенком и членами семьи, а также фиксации родительских реакций, эмоционального отношения к различным проявлениям психической активности ребенка в ходе беседы и обследования ребенка.

3) Анкетирование, родительские опросники, традиционно используемые для получения информации об особенностях детско-родительских отношений, родительских установок и типа воспитания, отношения к ребенку, к проблемам его развития.

4) Консультирование – разъяснение, объяснение семье особенностей и проблем развития, поведения ребенка, их причин, возможных путей и способов обучения и воспитания ребенка, а также перспектив и прогноза его развития.

5) Обучение – пошаговое инструктирование родителей по формированию конкретных навыков у ребенка с использованием разработанного плана, визуальной поддержки и других приемов обучения.

6) Психотерапевтические методы - применение отдельных приемов психотерапии с целью оказания эмоциональной, психологической поддержки, помощи в осознании психологических причин трудностей общения, обучения и воспитания ребенка и принятие как его особенностей, так и возможностей, и сильных сторон для развития и социализации.

7) Групповые методы работы, предполагают проведение совместных занятий с несколькими детьми и их родителями. Групповой формат работы используется в работе с детьми с легкими аутистическими расстройствами раннего возраста, когда возможна частичная организация и вовлечение родителей и детей в совместную деятельность [42].

Условия и требования к работе с родителями аутичного ребенка

1. В ходе беседы и консультирования важно установить доверительные отношения с родителями ребенка. Беседа не должна проходить в форме назойливого расспроса, а при консультировании следует избегать оценочных комментариев действий и поведения родителей по отношению к ребенку. Специалист не критикует родителей, а объясняет и поощряет их.

2. Следует специально выделить время для консультирования или бесед, когда родители могли бы задать специалисту вопросы, поделиться чем-то важным. В учебном плане КППК и РЦ отсутствуют отдельные занятия с родителями, однако предусмотрено оказание консультативной помощи родителям. В зависимости от содержания темы консультации или беседы рекомендуется одно из занятий посвящать консультированию, проведение которого возможно 1 раз в месяц или в структуре занятия выделить время 15-20 минут для беседы и консультирования родителей. Также помощь родителям оказывается в ходе обучающих тренингов, в рамках работы «Родительской школы».

3. Следует подготовить для родителей различные информационные материалы, список литературы, нормативные документы, методические пособия для просвещения и повышения компетенции по различным вопросам развития, обучения и воспитания аутичного ребенка.

Психологическая работа с семьей ребенка включает в себя несколько этапов. На первом этапе происходит знакомство с семьей, изучение запросов родителей, особенностей семьи и отношений ее членов с ребенком. Используются такие методы как беседа, анкетирование, родительские опросники, наблюдение. На основании результатов изучения семьи психологу необходимо уточнить ряд характеристик семьи, на основании которых он сможет определить те или иные стратегии, тактики и методы работы с ребенком и семьей:

а) Социокультуральные особенности семьи: возраст, социальный статус, образование, профессия, экономическое положение и занятость (полная, частичная, отсутствие), количество детей и других членов семьи, наличие няни, помощников, а также культурный уровень и досуг семьи. Эта информация необходима для успешного консультирования и вовлечения родителей в работу, поскольку готовность родителей к конструктивному восприятию информации и рекомендаций, предлагаемой специалистом, может существенно различаться в зависимости от вышеперечисленных факторов.

б) Отношение к проблемам развития ребенка (диагнозу «аутизм»). Из различных исследований семей детей, имеющих выраженные нарушения психического и физического развития известно, что они проходят ряд стадий эмоциональных переживаний (стресса и горя) в связи с появлением в семье особенного ребенка. Обычно семьи проходят этапы: от отрицания диагноза, испытания чувства вины и поиска лучшего лекарства (метода коррекции или специалиста), а после неудач в этих поисках, переживание гнева, депрессии и, наконец, принятия, как проблем ребенка, так и необходимости целенаправленной систематической работы с ним.

в) Обращение родителей в ПМПК, а затем посещение кабинета психолого-педагогической коррекции может означать переход родителей к осознанному принятию существующих проблем у ребенка, необходимости получения помощи специалистов и готовности принимать их рекомендации. В тоже время у родителей могут сохраняться в той или иной степени переживания, чувства и поведение свойственные предыдущим этапам. Показателями того, что семья находится на этапе принятия проблем ребенка и необходимости работы с ним являются способности родителей:

- относительно спокойно говорить о проблемах ребенка;
- не проявлять по отношению к ребенку гиперопеки или чрезмерной строгости;
- выдвигать требования, запреты, при необходимости наказывать ребенка, не испытывая чувства вины;

- сохранять равновесие между проявлением любви, заботы о ребенке и поощрения его самостоятельности;

- в сотрудничестве со специалистами составлять краткие и долгосрочные цели и планы по поводу развития ребенка;

- иметь личные интересы, не связанные с ребенком.

г) Готовность семьи к участию в развивающей работе с ребенком, к сотрудничеству со специалистом, принятию и выполнению его рекомендаций. В зависимости от готовности можно выделить две группы родителей.

К первой группе можно отнести родителей, которые проявляют желание, заинтересованность и активное стремление к участию в психолого-педагогическом процессе. Такие родители, как правило, неплохо знают своего ребенка, его сильные и слабые стороны, имеют свой воспитательский опыт обучения ребенка. Им характерны доброжелательность, доверие, готовность и хорошая восприимчивость к рекомендациям, советам специалистов. Этих родителей, также отличает позитивный настрой в отношении возможностей и перспектив развития ребенка при сохранении критичности и реалистичности ожиданий.

Ко второй группе можно отнести родителей, склонных к пассивной, наблюдательной позиции. Причины, по которым родители либо не готовы, либо не могут участвовать в работе с ребенком на занятиях, выполнять домашнее задания могут быть разными. К ним можно отнести:

- малообеспеченные и многодетные семьи, где родители отягощены домашними, материальными, социальными проблемами семьи;

- чрезмерную занятость родителей или матери-одиночки (интенсивный рабочий график, отсутствие свободного времени);

- усталость, депрессивное состояние, снижение психических и эмоциональных сил для работы с ребенком;

- наличие внутрисемейных конфликтов, отсутствие согласованности между родителями;

- низкую оценку своих воспитательских способностей, неверие в себя, указание на отсутствие необходимых знаний и навыков;

- фиксацию на недостатках ребенка, недооценивание реальных успехов и возможностей ребенка, чрезмерность требований, контроля;

- недоверие специалисту, его рекомендациям и советам.

В зависимости от того к какой группе будут отнесены родители определяются стратегия и тактики работы с ними, подбираются методы и приемы работы.

Работа с родителями, придерживающимися наблюдательной и пассивной позиции, ведется в следующих направлениях:

- информирование семьи о содержании занятий, успехах и проблемах ребенка на занятии, о домашнем задании (что и как нужно сделать);

- просвещение родителей в форме запланированных консультаций или родительской школы по различным вопросам развития, обучения и воспи-

тания детей, в том числе общих рекомендаций по организации режима дня, домашних занятий, поведения ребенка в различных ситуациях;

- повышение компетентности родителей также в форме запланированных консультаций или родительской школы по консультативному обучению приемам привлечения внимания и взаимодействия с ребенком, конкретных социально-бытовых навыков, приемами реагирования и преодоления проблемного поведения дома.

Родители этой группы по желанию могут присутствовать на занятиях специалиста с ребенком или ожидать ребенка за дверью кабинета. И в том, и другом случае, родители получают домашние задания, выполнение которых обязательно согласно заключенному договору между родителями и организацией образования.

В работе с этой категорией родителей психологу важно не дистанцироваться от них, а постараться понять их точку зрения и позицию. Возможно причина отстранения родителя от занятий, связана в большой степени с отсутствием взаимопонимания и доверия специалисту. Важно выразить уважение к точке зрения родителей, обсудить обе позиции и найти компромисс, с тем чтобы, учитывая родительское мнение и пожелания привлечь его к работе с ребенком.

Родители первой группы активно вовлекаются в развивающий процесс с ребенком и непосредственно участвуют в занятиях с ребенком совместно с психологом. В зависимости от методов работы с ребенком используются различные стратегии участия родителей: стратегии присоединения или имитации в домашних условиях; работа над проблемным поведением ребенка, использование методов альтернативной коммуникации.

При использовании методов имитации или поведенческого подхода психолог обсуждает с родителями программу работы с ребенком, объясняет цель и назначение каждого метода и приема, используемый при работе с ребенком, получает согласие родителей, обучает их навыку применения и привлекает их к работе с ребенком под своим контролем.

При использовании методов телесно-ориентированной, эмоционально-уровневой терапии или групповых занятий отсутствует жесткая регламентированность действий родителей, больше актуализируется способность родителей чувствовать, понимать и подстраиваться под интересы, занятия ребенка и осторожно привлекать к совместным играм и действиям.

По окончании каждого совместного с родителем и ребенком занятия рекомендуется проводить беседы-обсуждения, актуализирующие способности родителей к рефлексии. Беседа проводится в течении 10-15 минут, в следующих направлениях: на что были направлены упражнения, как их выполнял ребенок, почему ребенок вел себя именно так. Отвечая на вопросы родителя, важно помочь ему выразить и осознать свои чувства и мысли от занятий с ребенком. Необходимо поддерживать стремление родителей по-

могать своему ребенку: подбодрять, хвалить родителей за активность, старание, терпение и настойчивость в воспитании ребенка. Следует отмечать даже самые маленькие успехи в работе с ребенком, так как это придает родителям уверенности в собственных силах, мотивирует их на дальнейшую работу и соответственно повышает их компетентность в оказании помощи своему ребенку.

Далее излагается содержание программ работы родителей и ребенка под руководством специалиста, которое соответствует содержанию вышеизложенных программ с детьми с легкими и тяжелыми аутистическими расстройствами.

Программа по вовлечению родителей в работу с детьми с умеренными и тяжелыми аутистическими расстройствами

Совместная работа психолога и родителей начинается после диагностико-ознакомительного этапа, в ходе которого уточняется степень тяжести аутистического расстройства у ребенка и готовность семьи к участию в работе с ребенком.

Проводится работа по объяснению смысла, целей и задач данной терапии и роль родителей в ее проведении. Учитывая специфичность и вероятную сложность использования этих методов родителями, психолог должен быть готов к возможным реакциям неприятия и отказа от предлагаемой стратегии помощи ребенку. В этом случае психолог не настаивает, а предлагает другие стратегии, как правило, это методы и приемы, основанные на поведенческом подходе, предполагающие вовлечение родителей в процесс обучения и воспитания у ребенка различных навыков.

На первом этапе используются стратегии непосредственной и отставленной имитации в соответствии с вышеизложенными рекомендациями и указаниями. Устанавливаются те же цели и задачи, соблюдаются указанные условия и требования к проведению занятий с использованием этих методов, но в работе с ребенком активно участвуют родители. Наряду с другими требованиями важным является соблюдение щадящего режима (физического, психического и эмоционального) как для ребенка (испытывающего воздействия двух взрослых), так и для родителей. Такой режим предполагает необходимость учета особенностей и возможностей детей и родителей, дозирование сенсорной и психической нагрузки, предупреждения состояний возбуждения, истощения и нежелательного поведения.

В работе с ребенком желательно участие обоих родителей. Однако возможно участие только матери ребенка в случае занятости или отсутствия отца. Допускается участие другого члена семьи или няни, активно участвующего в воспитании и развитии ребенка. Участие другого человека возможно при условии, что родители доверяют своей кандидатуре.

В начале работы с использованием метода непосредственной имитации поведения психолог рассказывает родителям о методе: для чего они будут

выполнять это упражнение, на что оно направлено, что в итоге сможем изменить в поведении ребенка. Психолог объясняет, что данный метод позволяет установить первые продуктивные контакты с ребенком и желательно, чтобы это сделали родители, так как это обычно происходит у всех детей. Выполняя это упражнение, родители смогут лучше чувствовать и понимать своего ребенка и, следовательно, найти способы установления с ним контакта. Сообщается, что их ребенок также получит больше возможностей замечать, чувствовать и реагировать на близкого человека. Благодаря родительским действиям он начнет замечать и выделять их по различным признакам, что будет способствовать возникновению у него желания следовать и подражать родителям.

Предлагается следующий вариант обращения к родителям: «Мы вместе с вами будем выполнять упражнение, которое называется «имитация поведения ребенка». Это упражнение направлено на привлечение внимания и интереса ребенка к вам и совместным действиям с вами. Оно будет выполняться в течение нескольких занятий, и будет способствовать формированию у него навыков взаимодействия с вами».

Далее следует инструкция: «Сейчас в течение нескольких минут я буду показывать, как надо вести себя в присутствии ребенка на занятии. Я буду стараться максимально точно повторять все его действия: движения, позы, мимику, эмоциональные реакции, воспроизводить все его звуки, слова или вокализации, стараясь придерживаться того же темпа и ритма, даже в дыхании». Специалист в течение 5-ти минут демонстрирует, как необходимо присоединиться к поведению ребенка, имитировать все его действия.

После демонстрации стратегии имитации поведения ребенка, психолог предлагает родителям подключиться к работе со следующей инструкцией: «Вам нужно передвигаться рядом с ребенком плечом к плечу на расстоянии 10 см от ребенка, т.е. практически параллельно ему и подражать всем его действиям. Выполнять действия нужно синхронно, но чуть экспрессивнее, а вокализации - громче. Такое полное копирование поведения ребенка поможет вам лучше почувствовать и понимать его. А ваши действия могут вызвать интерес и внимание у ребенка к тому, что вы делаете».

Следует также объяснить, что при осуществлении ребенком опасных для их жизни действий (залезает на шкаф, подоконник и соскакивает с них и др.), родители их не имитируют, а совместно с психологом стараются переключить внимание ребенка на другую деятельность.

Родителям важно сообщить, что специалиста интересует не их поведение, а реакция ребенка на родительские действия. Выполнение имитации может вызвать у родителей естественный дискомфорт, стеснение и даже раздражение. Очень важно в момент выполнения имитации поддерживать родителей, хвалить их («Так хорошо, вы делаете все правильно») и мотивировать на правильное выполнение упражнения. Во время имитации психолог избегает

прямого взгляда с родителями, стараясь не создавать впечатления, что за ними наблюдают. Не следует также комментировать их поведение, критиковать, выдавать эмоциональные реакции (смех, иронию, недовольство).

На первых занятиях имитация поведения ребенка обоими родителями осуществляется в течение 15 минут каждым из них. В случае участия только одного родителя рекомендуем проведение имитации поведения вначале психологом в течение 7-10 минут, после этого родителем – 15 минут. Затем ребенку предоставляется свободная активность по его усмотрению, а взрослые наблюдают за ним и обсуждают его поведение. Психолог во время занятий постоянно оказывает поддержку родителям, помогает им, мягко корректируя их действия, с целью достижения точности имитации поведения ребенка («Попробуйте это делать иначе, по-другому» и т.п.).

В конце занятия проводится беседа с родителями с целью возможности выразить им свои чувства и мнение по работе с ребенком. Осуществляется совместный анализ поведения ребенка, позитивно отмечаются старание и успехи родителей.

Обучение родителей имитации поведения ребенка происходит в течение 3-5 занятий. Примерная структура занятия при участии обоих родителей:

- выполнение упражнения одним родителем (мать) – 15 мин.,
- выполнение упражнения другим родителем (отец) – 15 мин.,
- обсуждение упражнения, выражение чувств родителей, анализ поведения ребенка -15 мин.

Примерная структура занятия при участии только одного из родителей:

- выполнение упражнения педагогом – 7-10 мин.,
- обсуждение упражнения, анализ поведения ребенка - 10 мин.,
- выполнение упражнения родителем – 15 мин.,
- обсуждение упражнения, выражение чувств родителя, анализ поведения ребенка, обсуждение домашнего задания -10-15 мин.

После приобретения определенного опыта родителям рекомендуется в качестве домашнего задания выполнять стратегию имитации дома каждый день в течение месяца по 15-20 минут, а затем по 30 минут.

Приведем пример совместного обсуждения с родителями поведения ребенка (цит. по «Психологическая помощь аутичному ребенку. Практическое руководство для психологов /Баймуханова М.Е. / - Алматы - 2011).

«Алеша постоянно бежит по комнате, останавливаясь только для того, чтобы взять попавший в поле предмет, рассматривает его несколько секунд и бросает на пол. Родители повторяют за ним эти действия. При этом бежит он быстро, часто ударяется об углы, спотыкается, падает на пол, затем поднимается и бежит дальше. Родителей пугает такое поведение, они выпадают из своей роли имитаторов и, по привычке, пытаются предотвратить и запретить эти опасные, по их мнению, действия. При запрете ребенок бросается на пол, бьется головой.

Специалист объясняет, что такое поведение ребенок, скорее всего, ис-

пользует для поднятия своего тонуса и улучшения своего состояния. Когда ребенок быстро перемещается по кабинету, задевая углы и падая, он получает приятные для себя вестибулярные, мышечные и зрительные ощущения - быстрая смена картинок, сильные удары по телу, изменение положения тела в пространстве, напряжение в мышцах ног при беге — все это повышает тонус ребенка. Когда ребенок выбрасывает вещи из коробки на пол, а потом собирает в коробку, затем вновь выбрасывает и складывает по нескольку раз, он тоже получает удовольствие. Возможно, потому что ему нравится:

- быстрая смена предметов перед глазами;
- получение эффекта новизны;
- считать предметы в коробке.

Таким образом, гиперактивность, и такое, на первый взгляд опасное поведение ребенка, на самом деле - психологически мотивировано. Следует отметить, что, задевая углы на скорости и падая на пол, ребенок сильно не травмирует себя, хотя и имеет синяки, поэтому родители должны повторять и такое поведение, если они хотят добиться цели».

На этом же этапе, примерно на 3-4 занятии, родителям предлагается выполнять специальное упражнение с целью установления более тесного телесного и эмоционального контакта с ребенком. Это упражнение выполняется только родителями, желательно матерью ребенка, поскольку она чаще всего является более значимым для него лицом. Суть упражнения или терапии заключается в удержании ребенка матерью в процессе телесного и эмоционального контакта с ним в течение определенного времени.

Специалист предварительно знакомит родителей с особенностями терапии - для чего она нужна, каким образом будет проводиться, каких результатов можно достичь. Родителей предупреждают о возможных поведенческих реакциях ребенка в ходе упражнения: сопротивление, крик, плач, агрессия и самоагрессия. Упражнения по удерживающей терапии проводятся только с согласия и желания родителей, не следует уговаривать, заставлять родителей, сомневающихся или нежелающих использовать этот прием. Не рекомендуется выполнение этого упражнения, если у ребенка судорожные приступы в анамнезе, а у матери ослабленное здоровье и повышенная истощаемость.

Процедура проведения упражнения по удерживающей терапии:

а) Мама ребенка удобно усаживается на широком стуле, кресле или на полу, так, чтобы спиной можно было устойчиво опереться об опору и сажает на колени ребенка лицом к себе. Не рекомендуется в ходе терапии пересаживать ребенка по-другому (спиной к себе или как желает ребенок).

б) Взрослый тесно прижимает к себе ребенка и начинает эмоциональным, но спокойным тоном читать стихи, потешки, рассказывать сказки, петь песни или говорить о том, какой он хороший, замечательный и он его очень

любит. Необходимо заранее подобрать и выучить песни, стихи, потешки, сказки. Они должны нравиться ребенку и соответствовать уровню его развития.

Голос матери должен быть доброжелательным, нежным, успокаивающим. Нужно использовать выразительные средства: мимику, интонацию. В случае, когда ребенок спокойно сидит, смотрит на мать, улыбается, то рекомендуем использовать жесты и пантомиму в соответствии с содержанием текста.

Родитель старается не смотреть в глаза ребенку, взгляд может быть направлен в сторону, ниже или выше лица ребенка. Мама может наблюдать за ребенком боковым зрением. Продолжительность упражнения на первых занятиях 1-3 минуты, в зависимости от возможностей ребенка и матери.

Во время удержания ребенок может давать как позитивные, так и негативные реакции. Он может выражать недовольство, сопротивляться удержанию, вырываться, кричать, кусаться, но матери необходимо удерживать его в руках и спокойно, доброжелательно продолжать говорить с ним. Для удержания ребенка она может вставать и ходить с ним на руках, раскачиваться вместе с ним, но непродолжительное время. Психолог постоянно находится рядом с матерью, поддерживает и помогает ей преодолевать растерянность или раздражение.

в) Независимо от продолжительности проведения терапии, она обязательно должна заканчиваться при условии соответствующего состояния ребенка. Важно соблюдать правило - взрослый отпускает ребенка, когда тот находится в расслабленном и спокойном состоянии. Ни в коем случае нельзя отпускать ребенка в возбужденном, агрессивном, негативном и напряженном состоянии, даже если закончилось время сеанса. Специалисту вместе с матерью важно уловить момент успокоения ребенка – когда все его мышцы расслаблены, тело обмякает, а сам он затихает. В это время взрослому следует опустить руки по сторонам, можно некоторое время продолжать что-то говорить, не вставая. Ребенка не снимают с колен, он может встать с колен родителя и уйти, когда захочет.

г) После проведения упражнения, мама совместно с психологом обсуждает свои ощущения, переживания, возникшие в ходе проведения терапии. Психолог объясняет различные реакции и поведение ребенка в процессе его удержания и после этого.

В течение двух недель сеансы удерживающей терапии проводятся в течение 1-3 минут с учетом особенностей и возможностей ребенка и матери. На 3-4 неделе, если ребенок более спокойно относится к процедуре удержания и проявляет позитивное отношение к ней, увеличиваем ее продолжительность до 9 мин., добавляя по одной-две минуте на каждом занятии. Такая продолжительность сохраняется в течение 2 недель. Затем наращиваем время выполнения упражнения до 20-25 мин., также добавляя по 1 минуте.

Возможны индивидуальные сроки продолжительности удерживающей терапии.

Зрительный контакт можно устанавливать через 6-7 занятий - осторожно, постепенно и по желанию ребенка. Во время зрительного контакта родитель улыбается и ласково смотрит на ребенка.

Проведение этого упражнения рекомендуется родителям проводить также дома (один раз в день, в одно и то же время) при условии, что родители усвоили опыт его проведения.

Если в результате использования методов имитации и удерживающей терапии в течение 8-12 занятий, отмечается положительная динамика и ребенок демонстрирует активный и конструктивный тип поведения: наблюдает за действиями психолога, кратковременно, но смотрит в глаза, подходит к взрослому, прислоняется к нему, тянет его за руку и т.д., то психолог совместно с родителями может использовать стратегию присоединения к интересам и игре ребенка с вовлечением его в совместную игру.

В случае сохранения активного и деструктивного или пассивных типов реагирования используется метод отставленной имитации в соответствии с вышеизложенными указаниями по его применению.

При его применении родители с психологом предварительно отбирают несколько действий ребенка (не более 5), которые будут демонстрировать ребенку. Родители, уже хорошо изучив поведение ребенка, могут достаточно точно изобразить его поведение: стереотипии, вокализации, действия.

Упражнения по отставленной имитации выполняют после непосредственной имитации на протяжении 15 мин. В ходе его выполнения важно фиксировать проявления внимания, интереса со стороны ребенка к родителям.

На начальном этапе структура занятий обычно такова:

- непосредственная имитация — 15 мин. (каждый родитель по 7-10 мин. или один по 15 мин.),

- отставленная имитация - 15 мин.,

- удерживающая терапия 1-3 мин; 3-10 мин.,

- обсуждение - 5-8 мин.

По истечению 10-12 занятий рекомендуем следующую структуру занятий:

- непосредственная имитация — 10 мин. (каждый родитель по 7-10 мин. или один по 15 мин.),

- отставленная имитация - 10 мин.,

- эмоциональные и сенсорные игры- 10 мин.,

- удерживающая терапия 1-3 мин; 3-10 мин.,

- обсуждение - 5-8 мин.

Последовательность упражнений может меняться в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка. Удерживающая терапия может про-

водиться первой, если ребенок чрезмерно активен, возбужден и агрессивен, или же ее проведение в начале занятия более благоприятно сказывается на поведении ребенка в дальнейшем.

При хорошей положительной динамике, которая проявляется в том, что ребенок: наблюдает за взрослым и подключается к его действиям, у него появляются простые формы контакта, намеренные действия. Тогда в дальнейшем используется стратегия присоединения к интересам и игре ребенка с вовлечением его в совместную игру в рамках программы для детей с легкими аутистическими расстройствами.

В случае отсутствия положительной динамики применяются методы и приемы, основанные на поведенческом подходе, альтернативные способы коммуникации (PECS), приемы работы с проблемным поведением. Используется программа работы с детьми с тяжелыми аутистическими расстройствами, которая предусматривает пошаговое формирование конкретных практических навыков в различных областях развития.

Сначала родители участвуют в занятиях, которые проводит специалист, а мама ребенка стоит позади ребенка, помогает ему выполнять необходимые действия. Говорит и показывает действия только специалист, который находится перед ребенком. Родители закрепляют навык в домашних условиях, по предварительному инструктажу психолога. Затем родитель и специалист могут меняться ролями.

Работа проводится в виде последовательного выполнения комплекса упражнений по формированию системы навыков – от простых до более сложных. Родители могут участвовать в составлении программы (плана) обучения навыка, предлагая формировать те из них, которые они считают наиболее актуальными или важными. Последовательность и содержание работы по формированию навыков изложена выше.

Обучение альтернативным системам коммуникации. Психолог рассказывает о преимуществах коммуникации с помощью карточек, разъясняет родителю, что использование PECS позволит ребенку научиться общаться и обращаться к окружающим с просьбами, с желаниями и так далее.

Психологу совместно с родителями следует подготовиться к обучению PECS, определить круг интересов ребенка и те предметы и действия, которые он обычно просит. Предложить родителю пронаблюдать, чем любит заниматься ребенок в свободное время, что он любит есть, что любит пить, с кем любит проводить время, куда любит ходить, а также чего особенно не любит. Обратит внимание, какие стимулы или предметы ребенок выбирает чаще, какие - реже, с какими ему сложно расставаться, а какие - он отдает без сожаления. Совместно с родителями психолог готовит материалы, фотографии, карточки.

Обучение PECS предполагает двух взрослых, один из которых - "коммуникативный партнер", с которым ребенок вступает в коммуникацию, про-

сит желаемые стимулы. Второй взрослый выступает в роли «физического помощника», который физически направляет руку ребенка к картинке, помогает ему взять картинку и протянуть ее "коммуникативному партнеру". В начале, психолог демонстрирует родителю, как нужно осуществлять коммуникацию с ребенком, выступая в роли «коммуникативного партнера», а родитель в роли «физического помощника». Затем необходимо обменяться ролями, родитель – «коммуникативный партнер», а психолог помогает ребенку.

Совместная работа с карточками специалиста и членов семьи способствует осознанию у ребенка того, что с помощью карточек PECS можно осуществлять коммуникацию с разными людьми. Обязателен перенос этого опыта в домашнюю среду, что позволяет и всей семье включиться в «работу» с ребенком, а также обобщить навыки коммуникации и социального взаимодействия в другой не только учебной среде.

Программа по вовлечению родителей в работу с детьми с умеренными и легкими аутистическими расстройствами

Вовлечение родителей в развивающую работу с детьми осуществляется в соответствии с программой психологической работы с детьми с легкими и умеренными расстройствами аутистического спектра. Устанавливаются те же цели и задачи, соблюдаются указанные условия и требования, используются рекомендованные методы, приемы, игры и упражнения, но с вовлечением родителей в работу с ребенком. Наряду с другими требованиями важным является соблюдение щадящего режима (физического, психического и эмоционального) как для ребенка (испытывающего воздействия двух взрослых), так и для родителей. Такой режим предполагает необходимость учета особенностей и возможностей детей и родителей, дозирование сенсорной и психической нагрузки, предупреждения состояний возбуждения, истощения и нежелательного поведения.

В работе с этой категорией аутичных детей используется стратегия присоединения к интересам и игре ребенка с вовлечением его в совместную игру. На первых занятиях работу с ребенком ведет психолог, родители наблюдают за его действиями в отношении ребенка. Психолог демонстрирует родителям как происходит присоединение к действиям ребенка – сначала от простого присутствия рядом, затем осторожного подражания и комментирования действий ребенка к постепенному привлечению его внимания и интереса к приятным и совместным со взрослым сенсорным и иным играм. После демонстрации стратегии присоединения, специалист обсуждает с родителями поведение ребенка, его реакции на действия психолога, различных и незаметных на первый взгляд проявлений коммуникативной активности малыша.

На следующих занятиях психолог постепенно и частично привлекает ро-

дителей в психолого-педагогический процесс. Сначала родители участвуют в приятных для ребенка сенсорных играх, в которых возможно совместное участие психолога и матери. Например, можно вместе раскачивать ребенка, на качелях, в гамаке; держать за руки, когда он прыгает на батуте; по очереди качать на фитмяче, вращать в вестибулярном яйце и т.д.

Затем, они приобретают опыт находиться рядом с ребенком и подстраиваться под его действия, подражая ему. Далее мама включается в игры ребенка с последовательным привнесением и расширением сложившегося стереотипа. Постепенно роль и активность мамы увеличивается.

На этом же этапе родителям предлагается выполнять специальные телесно-коммуникативные игры и упражнения, которые осуществляют только близкими родными ребенка и прежде всего, матерью [51]. Эти упражнения и игры предполагают тесный телесный контакт и предоставляют ребенку различные ощущения (вестибулярные, проприоцептивные, тактильные и пр.) В ходе этих совместных игр с матерью, ребенок получает необходимый и очень важный сенсорный и эмоциональный опыт взаимодействия с ней, который получают все маленькие дети в ходе телесного контакта (прижатия, объятия с материнским телом, подкидывания, кружения на руках мамы и т.д.) и эмоционального общения (материнский голос, речь, мимика, взгляд) [51].

Сначала предлагаются игры и упражнения на глубокую (проприоцептивную чувствительность), предполагающие плотные объятия и обжимания, при пассивном участии ребенка (он – объект воздействия). Следует дозировать продолжительность объятий, прижатий. Поэтому в первых играх плотный телесный контакт должен быть кратковременным. Если у ребенка отмечается резко выраженная реакция неприятия той или иной игры или упражнения, их следует прекратить. Психолог постоянно находится рядом, объясняет, направляет, помогает матери в ходе игр и упражнений. На каждом занятии предлагается одна игра, начиная с первой и далее в указанном порядке.

1) Игра «Догоню и поймаю». Мама двигается вслед за ребенком (идет или бежит) имитируя погоню, эмоционально сопровождая словами «Догоню – догоню», ловит ребенка с кратковременным и плотным обжатием всего тела ребенка с возгласом «Поймала!». Контакт сначала может занимать 2-3 сек., затем его продолжительность увеличивается.

2) Качели. Мама на руках раскачивает ребенка в разные стороны, а затем тесно прижимает к себе и сразу отпускает, далее продолжительность объятий увеличивается.

3) Упражнение с фитмячом. Кладем ребенка животом на фитмяч. Несколько секунд покачиваем его на мяче, доставляя ему удовольствие, затем мама ложится сверху на спину ребенка и покачивается вместе с ним на мяче, слегка продавливая тельце ребенка. Начинаем с нескольких секунд и по-

степенно увеличиваем до 1-2 мин, в зависимости от реакций и состояния ребенка.

4) «Колено-плечо» Ребенок лежит спиной на ковре, мама сидит перед ним. Мама берет ножки малыша, сгибает их в коленных суставах и приводит их к плечам ребенка, плотно, но осторожно прижимает их к плечам.

5) Мамин массаж. Ребенок сидит на низкой табуретке, мама на коленях располагается за его спиной. Мама выполняет кистями рук сжимания крупных суставов ребенка с двух сторон: начиная с плеч, затем тазобедренных суставов, колен, стоп и пальцев ног. Сжатия должны быть короткими, достаточно интенсивными и глубокими (не поверхностными), но болезненными, а также ритмичными, но не быстрыми. В конце массажа обхлопать все тело ребенка ладонями. Специалист контролирует и направляет действия матери.

6) Объятия. Ребенок сидит на коленях у матери. Ножки ребенка находятся в положении тройного сгибания, его ягодицы (седалищные бугры) опираются на одну ногу родителя, а стопочки – на другую. Одна рука взрослого обнимает ребенка за плечи, другая сжимает колени и таз. Потихоньку ритмично покачивая ребенка, слушаем музыку, напеваем, разговариваем. Начинаем с нескольких секунд и увеличиваем постепенно время. Если ребенок не сопротивляется, то мама, щекой или рукой, прижимает к себе и его голову. Специалист может включаться в совместную работу, добавляя свое усилие и давление на маму.

Далее предлагаются упражнения на глубокую чувствительность, но со стимуляцией ответных телесных движений ребенка.

1) Обжимания ребенка с помощью больших валиков, мягких модулей и крупных игрушек, подушек, пухов. Мама играет с ним в вольную «борьбу»: зажимает ребенка подушкой у стены или в углу, или собой, чтобы он с усилием выбирался оттуда.

2) Ловим момент, когда ребенок лежит на полу, на животе или помогаем ему принять такое положение. Взрослый катает по спине ребенка большой мяч, бревно, мягкий модуль, достаточно сильно (но не болезненно) давя на ребенка столько, чтобы вынудить его отталкиваться руками, ногами, напрягая мышцы и суставы.

3) Игра «Поймали зайчика» Мама прижимает ребенка, лежащего на мягком мате или ковре, к стене, к лавочке и т.п. или зажимает ребенка в позе на корточках, произнося: «поймали зайчика – не пустим, не пустим». Важно получить ответную реакцию ребенка - сопротивление всем телом.

4) Если ребенок ползает, то можно ползать с ним, находясь сверху над ребенком и периодически опускаться животом на его спину, придавливая так, чтобы вызвать телесное сопротивление.

5) Психолог забрасывает, укрывает ребенка с мамой матами, подушками, пухами. В этой в куче-мале мама с ребенком барахтаются, тесно при-

жимаются, обнимаются, затем пытаются выбраться. В такую же игру можно играть в шариковом бассейне.

Далее следуют игры на получение не только проприоцептивных, но и вестибулярных ощущений в условиях эмоционального и речевого общения.

1) «По кочкам – по кочкам». Мама сажает своего малыша на бедра вытянутых ног лицом к себе и, произнося текст потешки, выполняют соответствующие движения:

Ехали, мы ехали в лес за орехами (покачивают детей);

По кочкам – кочкам, по камешкам, цветочкам (интенсивно подпрыгивают, подбрасывая детей вверх);

– в ямку бух, раздавили сорок мух (резко опускают детей на пол);

Из ямки – ух (поднимают детей вверх);

На маму – бух (мама прижимает к груди малыша и крепко обнимает).

2) «Кораблик». Мама в положении сидя на полу, сажает ребенка на колени и выполняет движения сопровождая текстом и соответствующими движениями:

«Наш кораблик плывет, плывет по волнам. Качается из стороны в сторону, из стороны в сторону (качает ребенка из стороны в сторону). Вдруг налетел сильный ветер, и кораблик стало подбрасывать верх-вниз, верх-вниз (подбрасывает малыша вверх). Тут Кораблик сильно подбросило, и он резко сел на мель (мама подбрасывает ребенка, разводит ноги и опускает на пол). Наш морячок сейчас утонет! Кто спасет морячка? Мама!» Мама крепко обнимает ребенка.

3) «Лошадка». Мама стоит, ребенок, держась руками за шею и плечи мамы, находится на ее спине. Или мама стоит на полу на четвереньках так, а ребенок лежит животом на ее спине. Мама может ходить, бежать, подпрыгивать, кружиться, чтобы ребенок получал интенсивные телесные ощущения. Психолог находится рядом для страхования ребенка.

4) «Самолетик». Мама поднимает ребенка в воздух, поддерживая его под живот и, выполняет с ним разные виражи: поднимает, опускает, кружит.

5) «Горка». Психолог помогает ребенку съезжать с горки, мама ловит его внизу и обнимает.

6) Укачивание. Маму с ребенком располагают в качелях, кресле-качалке. Она медленно и ритмично качается вместе с малышом (можно под релаксирующую музыку или мама напевает сама). Мама может в убаюкивающем ритме качания дотрагиваться до головы, рук, ног, живота, спины, ступней и ладоней ребенка, нежно гладить или растирать их.

Далее используются эмоциональные игры («Ку-ку», «Коза-рогатая и т.д.) а также другие сенсорные игры, описание которых изложено в программе психологической работы.

Параллельно проводится работа по постепенному преобразованию стереотипий ребенка в осмысленную игру и деятельность, придание им социального смысла. Родители, под руководством психолога приобретают опыт вовлечения своего ребенка в совместные эмоциональные переживания и осмысления происходящего через речевой комментарий.

Все упражнения и игры, применявшиеся на занятиях, специалист предлагает родителям для выполнения в домашних условиях, инструктируя их о частоте, продолжительности и правилах проведения этих упражнений.

Примерная структура первых занятий:

- присоединение к действиям ребенка – 15 мин.,
- сенсорные игры – 10 -15 мин.,
- эмоциональные игры – 5-10 мин.,
- обсуждение – 10 мин.

Примерная структура последующих занятий:

- присоединение к действиям ребенка, расширение и привнесение нового – 20 мин.,
- сенсорные игры – 10 мин.,
- эмоциональные игры – 5 мин.,
- обсуждение – 10 мин.

Групповая форма работы. Групповые занятия проводятся в виде совместных занятий с несколькими детьми и их родителями. В группе родители играют ведущую роль в работе с детьми, а специалист направляет, помогает и поддерживает их. Использование групповой формы работы позволяет:

- устанавливать равноправные партнерские отношения и кооперацию между родителями и специалистом;
- каждому получать опыт и поддержку других родителей, обмениваться опытом позитивного родительства;
- лучше понимать своего ребенка и активнее, увереннее включаться в работу с ним.

Групповой формат работы используется в работе с детьми раннего возраста с разными нарушениями развития, а также с легкими аутистическими расстройствами, имеющие определенные навыки общения и взаимодействия с родителями, способные к вовлечению в совместные действия и игры с родителями [42].

Программа групповой работы направлена на достижение двух основных целей.

Цель работы с родителями - помочь родителям во взаимодействии и общении с ребенком; в обучении своего ребенка различным коммуникативным, двигательным, речевым, социальным, интеллектуальным навыкам.

Цель работы с ребенком — способствовать развитию общения и взаимодействия ребенка с семьей; обучение детей различным навыкам.

Группа состоит из 3-4 детей и их мам. Групповые занятия проводятся

один раз в неделю, продолжительностью 45 мин. Второе еженедельное занятие проводится в индивидуальной форме. Продолжительность групповых занятий может быть различной от 3 до 6 мес. или в течение года.

Условия и требования к групповой работе

1) Каждое занятие проводится согласно установленного алгоритма, иметь четко обозначенное начало и конец. Важно сформировать определенную рутину: предсказуемый и повторяющийся порядок предъявления занятий, игр, упражнений;

2) Игры и материал должны соответствовать интересам, индивидуальным особенностям и уровню развития детей. Необходимо создавать условия для возникновения желания у ребенка включиться в игру и взаимодействие.

3) Не принуждать, не заставлять ребенка делать то, что он не хочет. Если ребенок не желает включаться в предлагаемые виды активности, то мама с ребенком может выйти из круга и дать малышу возможность передохнуть, успокоиться, попить и т.д., а затем снова вернуться в совместную групповую работу.

4) Не требовать немедленной обратной связи от ребенка. Работа в группе не ставит задачу обязательного формирования конкретного навыка; важнее - оказание помощи и поддержки маме в процессе обучения этому навыку. Дети усваивают навыки постепенно, мотивируясь собственными желаниями, без натаскивания и механического заучивания.

5) Помогать родителям в организации и поддержании взаимодействия с ребенком. Специалист может на некоторое время включиться во взаимодействие с ребенком, а мама находится рядом и наблюдает за его действиями. Психолог может комментировать и объяснять, что происходит, какие сигналы от ребенка идут и что они могут означать; как реагировать на те, или иные сигналы и поведение ребенка. Он демонстрирует стратегию присоединения к ребенку и установления контакта. Затем мама включается во взаимодействие с ребенком.

6) Обеспечивать эффективное взаимодействие всех участников, входящих в состав группы:

- с уважением относиться к потребностям семьи: мамы должны чувствовать себя полноправными участниками группы, а не «учениками». Специалист не критикует родителей, а объясняет и поощряет. Следует специально выделить время, когда родители могли бы задать специалисту вопросы, рассказать им о чем-либо или спросить;

- предоставлять родителям возможность общаться между собой и с другими детьми. Не запрещать матери приглашать на занятия сестер, братьев, пап и бабушек;

- создавать комфортные условия всем участникам группы и аккуратно сопровождать ребенка или маму, если они по каким-либо причинам не вклю-

чаются в работу группы (например, ребенок отказывается, плачет, дерется, ведет себя неадекватно ситуации и мама испытывает чувство неловкости за действия ребенка, сама не может найти выход).

Структура занятия включает в себя несколько блоков: коммуникативный, музыкально-двигательный, сенсомоторный, познавательный. Одни игры и упражнения могут выполняться коллективно группой (в кругу), другие мамы и дети выполняют индивидуально.

Каждое занятие начинается с приветствия. Дети рассаживаются на полу или на маленьких табуретках, расставленных полукругом, мамы садятся за спинами детей. Психолог поименно здоровается с каждым ребенком и мамой. Мамы сами и помогая детям (действуя их рукой) выполняют жест приветствия и произносят «Привет».

Далее предлагается музыкально-двигательная игра: выполнение определенных движений под музыку и слова. Сначала используются короткие песенки с простыми движениями, которые выполняются детьми совместно с родителями. Например, под музыку можно всем вместе трясти погремушками, бубнами и т.д., и прекращать действие, когда звучание музыки прекращается.

Позже по мере повышения возможностей ребенка вводятся более сложные коммуникативные игры, например, «Бубен». Психолог берет бубен и трясет им под слова песенки, затем предлагает ребенку бубен «На Арман, бубен». Малыш сам или с помощью мамы трясет бубном, остальные хлопают в ладоши и произносят слова.

Поиграй, Арман нам в бубен,

Мы в ладоши хлопать будем!

Поиграй нам, поиграй

И другому передай!

Ребенок (сам или с помощью мамы передает бубен сидящему рядом ребенку).

Следующим в структуре занятия будет телесная игра мамы и ребенка с воздействием на глубокую чувствительность и вестибулярную систему, например, «Догоню-поймаю» или «По кочкам-по кочкам», или «Мамин массаж» и другие, описание которых представлено выше.

Далее следует сенсомоторная активность ребенка, в которой ребенок действует по своему усмотрению, мама следует за ним и, пользуясь различным оборудованием (качели, горка, батут, фитмяч и пр.) своевременно предлагает ребенку те или иные виды активности.

После сенсомоторной активности, обеспечивающей отдых и тонизирование ребенка, предлагаются коммуникативные или познавательные игры, требующие от ребенка определенных усилий для поддержания взаимодействия.

Коммуникативные игры с мамой представляют собой традиционные игры: «Ладушки», «Гуси-гуси», другие потешки, в ходе которых предполагается телесный контакт (дети сидят на коленях у матери, прижавшись к ней), зрительный (мама смотрит в глаза ребенку), речевой (обращается к ребенку со словами потешки).

В познавательных играх вначале используются простые действия: психолог подносит к каждому ребенку кастрюлю (ведерко) и ребенок (вместе с мамой) бросает туда орехи, мячики. Далее это может быть совместное строительство башни из обувных коробок, больших кубиков, разбор и составление большой пирамиды. В этих играх каждый ребенок приучается выходить со своим кубиком или кольцом в центр и вносить свой вклад в строительство общей башни или пирамиды. Следующим этапом занятия могут стать игры с неструктурированным материалом (тазы, ванночки с гречкой, фасолью, манкой) или игры с кинетическим песком, пеной, тестом. Игры предлагаются с учетом индивидуальных сенсорных особенностей детей. Далее могут быть игры с пазлами, сортерами, пирамидками и другими игрушками. Игрушки выкладываются на полу в различных местах комнаты. Выбор игрушки принадлежит ребенку, мама присоединяется к ребенку, оказывает ему помощь.

Итогом занятия является прощание. Родители, дети и специалист выполняют один и тот же ритуал прощания. В зависимости от индивидуальных особенностей и возможностей детей структура занятия и содержание игр и упражнений может изменяться. Для организации и проведения групповой работы рекомендуется ознакомление с соответствующими литературными источниками [42].

СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1) Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом //Аутизм и нарушения развития. - 2016. - №4. - С.14.
- 2) Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб., 2018. - 207с.
- 3) Выготский Л. С. Собрание сочинений. -М., 1983. -Т.4, 5.
- 4) Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды /Под ред. В.В.Давыдова и В.П.Зинченко. - М., 1989.
- 5) Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. -М.; Воронеж, 1997.
- 6) Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учебное пособие. -М., 2000.
- 7) Шерьязданова Х.Т. Психология общения в дошкольном образовании: теория и практика. - Алматы, 2015.
- 8) Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2007.
- 9) Гринспен С., Уидер С. На тебя с аутизмом (пер. с англ.). – М., 2013.
- 10) Победить аутизм. Метод семьи Кауфман/сост. Н.Л. Холмогорова. -М.: Центр лечебной педагогики, 2005.
- 11) Warren S. F. et al. Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay //Journal of speech and hearing research. – 1993. – Т. 36. – №. 1. – С. 83.
- 12) Краткое руководство по методам ранней помощи/ А.М. Казьмин, Е.А.ПетрусенкоГ.А.Перминова,А.И.Чугунова.[Электронный ресурс].-http://www.psycentre26.ru/docs/SRP/forprof/MODSRP/3_KrRukPoMetRP.pdf .
- 13) Психологическая помощь аутичному ребенку: практическое руководство для психологов /Баймуханова М.Е. / - Алматы, 2011.
- 14) Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения/пер. с англ. - Екатеринбург, 2013.
- 15) Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М., 2013.
- 16) Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – М.: Бахрах, 2014.
- 17) Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет): сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН/пер. с англ. – Минск, 1997.

18) Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб. -метод. пособие / М. Вентланд, С.Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко и др. – Мн., 2009.

19) Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS).- М.: Теревинф, 2012.

20) Роджерс С.Дж., Доусон, Дж., Висмара, Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. - Екатеринбург, 2016.

21) Система комплексной оценки проблем психосоциального развития детей раннего возраста: Методические рекомендации /сост. А.К.Ерсарина, Р.К. Айтжанова, А.К. Кенжеева, Д.Р.Юлдабаева, А.Н. Токарева. – Алматы: ННПЦКП КП, 2016.

22) Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М.: Теревинф, 2009.

23) Крановиц К.С. Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации/Кэрол Сток Крановиц/пер. с англ. –СПб., 2012.

24) Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. - М.: Генезис, 2007.

25) Деннисон П., Деннисон Г. Программа «Гимнастика мозга». Часть 1-2. - М., 1997.

26) Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / под ред. В.Ю. Баскакова. - М., 1993.

27) Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. - М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2003.

28) Истратова О. Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О. Н. Истратова. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.

29) Шерьязданова Х. Т. Психолог в детском саду. - Алматы, 1997.

30) Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. - СПб.: Речь, 2007.

31) Международная классификация болезней (10 пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике. – СПб.: ВОЗ, 1994.

32) Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. – 5th ed.

33) Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию/пер. с англ. – СПб, 1999.

34) Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.

35) Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра //Аутизм и нарушения развития. - 2016. - №1. - с.9-18.

36) Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика детского аутизма. –М., 1991.

37) Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.

38) Особенности сенсорного восприятия при аутизме: введение в проблему Ольга Богдашина /пер. Т.М. Сафронова и др./Сибирский вестник специального образования. - № 2(6). - 2012 www.sibsedu.kspu.ru

39) Новости аутизма. Почему аутизм связан с сенсорными перегрузками. Интернет ресурсы: <https://outfund.ru/autizm-svyazan-s-sensornymi-peregruzkami/>

40) Никольская О.С. Психологическая классификация детского аутизма. института коррекционной педагогики РАН. - Альманах №18 "Детский аутизм: пути понимания и помощи». - М,2014.

41) Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья: МКФ, краткая версия. - Всемирная Организация Здравоохранения, 2001.

42) Социальная и коррекционно-педагогическая работа с детьми раннего возраста с задержкой психомоторного развития: методические рекомендации /сост. А.К.Ерсарина, Р.К., Т.Е. Мергалиева, Д.Р.Юлдабаева, А.Н. Токарева. – Алматы: ННПЦКП КП, 2017.

43) Телесные практики, сенсорная интеграция и эрготерапия: сборник методических материалов. – Пермь, 2018.

44) Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.,2007.

45) Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. - М.: Теревинф, 2005.

46) Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога. - М., 2007.

47) Пузанов Б.П. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями. Уч. Пос. для вузов – М, 2011.

48) Е.А. Стебляк. Формирование социальных представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью. – М, 2017.

49) Развитие речи у аутичных детей: метод. разработ. /Л.Г.Нуриева. –М,2006.

50) Глобальное чтение. Интернет ресурсы: <http://obuchalka-dlya-detey.ru/globalnoe-chtenie/>; <http://rearchildren.ru/metodiki/metodika-domana-manichenko/>.

51) Максимова Е. В. Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна. – М.: 2008.

52) Кэрл Грей. Социальные Истории. Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016.

53) Социальные истории: использование и преимущества.- Интернет ресурсы: <http://autism-aba.blogspot.com/2013/09/social-stories.html>

54) Этапы функциональной оценки поведения. -Интернет ресурсы: <http://autism-aba.blogspot.com/2013/09/social-stories.html>

55) Аутизм-АВА-терапия. Прикладной анализ поведения.- Интернет ресурсы: <http://autism-aba.blogspot.com/2013/09/social-stories.html>

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкеты, формы, опросники, протоколы

1 Беседа с родителями (в рамках МКФ)

1. ФИО ребенка _____

Возраст ребенка _____

2. ФИО родителей _____

3. Запрос родителей (что хотите получить от посещения развивающих занятий в КППК или РЦ)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

4. Список проблем (что трудно в повседневной жизни)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. Что родители предпринимают и конкретно делают для развития ребенка (вообще и исходя из вышеназванных самих родителей проблем):

1) в домашних условиях:

- чему учат ребенка, как часто занимаются, и кто занимается? Если нет, то почему?

- есть ли у ребенка развивающие игрушки, книжки. Если нет, то почему?

2) посещали раньше и посещают ли сейчас развивающие занятия в других государственных (каких) или частных организациях (с частными специалистами). Каков результат этих занятий?

3) Хотели бы родители получить помощь в виде конкретных рекомендаций - короткого плана действия – как формировать конкретный навык в домашних условиях: например, пользоваться ложкой, ходить в туалет, одеваться и т.д.

4) Какие именно конкретные навыки родители хотели бы сами развивать в домашних условиях?

Результаты обследования в рамках МКФ

Области развития	Активность/ участие		1. Благоприятные факторы 2. Барьеры
	Что ребенок может Делать	Оценка проблем	
Получение и применение знаний (d1): - любопытство, интерес, стремление к получению опыта - целенаправленное использование органов чувств - способ получения знаний (наблюдение, копирование, действие с предметами, исследование, общение, игра) - применение знаний (концентрация внимания, решение проблем, мышление, притворство) - умение принимать решение (делать выбор)			
Общие задачи и указания (d2): - выполнение задач - следование распорядку дня - способность справляться со стрессом - управление своим поведением в соответствии с требованиями - адаптация к изменениям и временным требованиям (например, в распорядке дня)			
Коммуникация (d3): коммуникативные умения - проявляет интерес и внимание к другому человеку, речи, коммуникации), - смотрит в лицо, глаза, демонстрирует навыки совместного внимания, проявляет намеренность в коммуникации, - подражает действиям, звукам, словам - получение и понимание сообщений - понимает жесты, мимику и телодвижения - понимает простые сообщения, выраженные словами - продуцирование сообщений с использованием невербальных средств, слов, фраз - разговор - начинает и поддерживает диалог, вокализируя по очереди, продолжая диалог			
Мобильность Крупная моторика (d4): - поддержание положения тела - переход из одного положения тела в другое - перемещение			
Тонкая моторика: - дотягивание, хватание, удержание, отпускание, перенос, подтягивание и отталкивание - манипулирование - бимануальная активность			

Забота о собственном теле и здоровье (d5): - умение мыться - уход за частями тела (умение чистить зубы, причесываться, чистить нос) - управление физиологическими отправлениями - одевание, раздевание - прием пищи и питье - забота о здоровье			
Помощь родителям в повседневных делах (d6)			
Межличностное взаимодействие (d7): - интерес к человеку - инициация и поддержание взаимодействия - теплота в отношениях - физический контакт - дифференциация между людьми - формирование отношений - соблюдение социальных правил и поддержание социальной дистанции - семейные отношения (к родителям, братьям, сестрам)			
Основные жизненные сферы (d8): - участие в игре - (одиночная, проявляет интерес к играм других, параллельная, общая совместная) - дошкольное образование			
Общественная жизнь (d9): - развивающий центр - детская площадка, парк - поездки - магазины - кино и театры - праздники			

ФУНКЦИИ И СТРУКТУРЫ ОРГАНИЗМА (относительно имеющих
ограничений активности/участия)

ЗНАЧИМЫЕ ФАКТЫ АНАМНЕЗА:

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИРП (основные направления развивающей ра-
боты)

РЕКОМЕНДАЦИИ РОДИТЕЛЯМ (домашние программы)

Ведущий специалист _____

2 Опросник по выявлению особенностей чувствительности ребенка

Уважаемые родители!

Вам предлагается ответить на вопросы, которые позволят лучше понять особенности развития вашего ребенка. Отметьте (крестиком или галочкой) те утверждения, с которыми Вы согласны и/или подчеркните нужное в вопросе. При этом частота проявления описанной реакции должна быть более или менее регулярной.

Тактильная чувствительность	
I	
1 Негативно и эмоционально реагирует на прикосновение, поглаживание, дружеское похлопывание, демонстрируя при этом тревогу, избегание или агрессию. Избегает легкого прикосновения, растирая и почесывая то место на своем теле, до которого дотронулись. В младенчестве он отвергал попытки его обнять при желании успокоить или приласкать.	
2 Негативно и эмоционально реагирует на приближение к нему сверху, сзади или слишком близко, а также прикосновение вне поля его зрения, например, если чья-то нога задевает его под одеялом или столом.	
3 Избегает, активно сопротивляется, если прикасаются к его лицу, например, во время умывания, волосам (во время поглаживания, расчесывания, стрижки).	
4 Чрезмерно чувствителен по отношению к физической боли, хнычет, плачет из незначительной царапины или занозы.	
5 Слишком чувствителен к обычным тактильным воздействиям. Не переносит поцелуев, ощущение мокрого или грязного на одежде или коже. Избегает прикосновения к определенным текстурам или поверхностям, например, к тканям, одеялам, коврам или чучелам животных.	
6 Возражает против одежды, например, против новой тужей одежды, грубой текстуры ткани, воротников у рубашек, наколенников, ремней, обтягивающих резинок, шапок и шарфов.	
7 Разборчив в еде, предпочитая определенную консистенцию пищи, например, хрустящую или тертую пищу. Не нравится еда с кусочками.	
8 Прячет и защищает свои руки от прикосновения, избегает игр и занятий, в которых можно испачкаться (пластилин, песок, рисование пальцами). Чрезвычайно брезглив, торопится скорее вымыть едва запачкавшиеся руки.	
II	
1 Не замечает прикосновения до тех пор, пока оно не станет очень интенсивным.	
2 Не обращает внимания на то, что его лицо запачкано, особенно пространство вокруг губ или носа: не замечает крошек на лице или сопливого носа.	
3 Не замечает неопрятности в одежде или того, что его манжеты или носки мокрые, шнурки развязаны, ремень перекручен, носки и перчатки надеты небрежно или неправильно;	
4 Реагирует вяло или не реагирует вообще на боль, возникающую от царапин, синяков, порезов, ударов, он может не заметить сломанного пальца или сломанной ключицы.	

5 Не испытывает желания или избегает притрагиваться и брать в руки различные предметы, особенно незнакомые. Не трогает, не вертит в руках и не рассматривает игрушки и вещи, которые так нравятся остальным детям. 6 Ударяет других детей и животных во время игры, не понимая, что причиняет боль окружающим. 7 Не дружит с руками: испытывает трудности с удержанием в руках и использованием предметов — ложки, вилки, карандаша, ножниц. 8 Не может самостоятельно одеваться, с трудом дается застегивание молний или пуговиц на одежде.	
III	
9 Любит, чтобы его пощекотали или гладили по спине, другим частям тела (легкий массаж). 1 Постоянно прикасается к разным поверхностям, гладит стены, мебель или трется об определенные типы покрытия руками и ногами. 2 Любит прикасаться к окружающим, щупать их слишком, близко приближаясь к ним («прилипчивое» поведение), даже если прикосновение не приветствуется. «Должен потрогать» даже то, что, трогать запрещено. 3 Нравятся тактильные ощущения, например, прикасаться к любимому одеялу, мягкой одежде, гладить поверхности, ощупывать, перебирать в руках мелкие предметы 4 Неумеренно трет или даже кусает свою собственную кожу. 5 Постоянно что-то мнет, тербит в руках, любит возиться в песке, грязи, не обращая внимания, что запачкался, причем может заниматься этим на протяжении длительного времени. Размазывает еду по столу руками 6 «Погружается» в еду, набивает рот едой. 7 Исследует незнакомые объекты при помощи рта, (Ему нужно все попробовать на вкус). Сосет палец.	
Вестибулярная система	
I	
1 Избегает проявления активности на детских площадках, например, раскачивания, кружения, съезжания с горки. 2 Медленно и осторожно двигается, часто просто сидит на месте, остерегаясь всякой опасности. 3 Нуждается в постоянной физической помощи со стороны взрослых, которым он доверяет. 4 Испытывает дискомфорт при нахождении в лифте или на эскалаторе, укачивает в машине. При этом у него может возникать чувство тошноты. 5 Боится упасть, даже если на самом деле такой угрозы не существует; от страха сразу хватается за взрослого. 6 Боится лазать или подниматься вверх, неуверенно поднимается и спускается по ступенькам, что заставляет его крепко держаться за перила, избегает ходьбы по краю тротуара или спрыгивания вниз даже с небольшой высоты. 7 Боится высоты, даже отрыва на незначительное расстояние от поверхности. Испытывает тревогу, когда теряет контакт с землей (например, когда взрослый из самых лучших побуждений берет малыша на руки, чтобы поиграть или поменять одежду); 8 Пугается, когда находится вниз головой или голова вращается, перемещается вверх-вниз, наклоняется в сторону.	
II	
1 Игнорирует всякое движение, объектом которого он является, и не возражает против этого.	

2 Не испытывает особого желания и потребности в активных движениях. 3 Раскачивается в течение долгого времени, не испытывая головокружения. 4 Игнорирует ощущения падения и не реагирует разумно для того, чтобы уберечься от него, вытянув руки и ноги, чтобы удержаться на ногах.	
III	
1 Испытывает потребность в постоянном движении, ему трудно сидеть неподвижно или стоять на месте. 2 Все время совершает какие-то движения: раскачивается, подпрыгивает, двигает вперед-назад головой). 3 Постоянно куда-то лезет или несется сломя голову. 4 Часто просит близких, чтобы его поднимали на руки, подбрасывали вверх, опускали вниз головой, кружили, трясли, вращали в различных направлениях. 5 Любит качаться в кресле-качалке, наталкиваться на мебель, вертеться на крутящемся стуле, поочередно поднимаясь и опускаясь, или опереться головой в пол и вращаться вокруг своей оси. 6 Наслаждается быстрым движением или вращением на разных приспособлениях, которыми оснащена детская площадка, а также стремиться к быстрому и «пугающим» аттракционам в парке развлечений. 7 Любит качели, карусели, батуты и трамплины гораздо больше, чем остальные дети. 8 Не испытывает головокружения, даже после стремительного вращения и раскручивания в течение долгого времени.	
Проприоцептивная чувствительность	
I	
1 Предпочитает не двигаться. 2 Приходит в волнение, когда его конечности двигаются пассивно. 3 Приходит в замешательство, когда необходимо растягивать или сжимать мышцы. 4 Избегает движений, связанных с преодолением собственного веса, например, бегать, прыгать, ползать, крутиться, скакать и других физических действий, которые способствуют сильным ощущениям в мышцах. 5 Разборчив в еде.	
II	
1 Имеет низкий тонус. 2 Прижимает локти к ребрам при письме, плотно сжимать колени, когда стоит, чтобы компенсировать низкий мышечный тонус. 3 Легко, как бы случайно ломает игрушки, предметы, «слона в посудной лавке», а также предметов требующие простых действий, например, выключатели у лампы, заколки для волос, игрушки, которые требуют того, чтобы их соединяли и разъединяли. 4 С трудом, неловко, как будто не понимает, как нужно выполнить определенные позы и движения телом, руками, ногами, чтобы выполнить обычные бытовые навыки: взять и есть ложкой, сходить в туалет, одеться и раздеться, застегнуть пуговицы, обуться и застегнуть обувь. Выполнение может быть особенно трудным, если ребенок не видит того, что делает. 5 Держит карандаш слишком слабо, так что не может провести четкую линию, или слишком сильно, так, что постоянно его ломает. Очень много пачкает при рисовании или письме. Часто оставляет дырки на бумаге.	

6 Берет предметы с чрезмерной силой (ломает, расплющивает) или с меньшей силой (не может поднять, роняет чем необходимо, например, стакан молока, что объект летит в воздух). 7 Иметь трудности с поднятием и удержанием предметов с неодинаковым весом. Может не различать понятия «тяжелый» и «легкий». 8 Имеет плохую способность удерживать определенную позу: не может сидеть на стуле, за столом, на ковре (разваливается, ложится), опирается головой на руку за столом.	
III	
1 Умышленно врезается и наталкивается на предметы вокруг себя и крушат все вокруг; любят прыгать с высоких стенок, нырять в кучи мягких предметов (подушек, листьев), залезать в укрытия, отверстия (норки), так чтобы испытывать давление. 2 Любит толкаться, прижиматься, плотно обниматься, тискать людей 3 Печатает шаг или шлепает, волочит ногами во время ходьбы; 4 Любит стучать пятками о пол или стул или стучать палкой или другим предметом о стену или забор при ходьбе. 5 Может часто произвольно напрягать, сгибать и разгибать конечности, приседать, прыгать (на прямых напряженных ногах), сильно хлопать в ладоши, биться головой, зажимать уши, кусать ногти, сосать пальцы, хрустеть суставами пальцев, произносить одни и те же звуки, свистеть, причмокивать и т.д. 6 Любит, чтобы его крепко завернули в одеяло или крепко потискали перед сном. 7 Любит, чтобы его шнурки и пояс были крепко завязаны, а шапка плотно сидела на голове. 8 Может постоянно жевать предметы, например, воротничок рубашки, завязки от шапочки, манжеты, грызть карандаши, игрушки и резинки. Любит еду, которую нужно долго жевать или долго пережевывает пищу.	
Зрение	
I	
1 Часто испытывает переутомление (напряжение) глаз: красные, воспаленные, слезящиеся или зудящие глаза, головная боль. Чрезмерно трет глаза или мигает, жмуриться или косит глазами. 2 Держит картинку (книгу) слишком близко или слишком низко наклоняется над столом. Поворачивает или наклоняет голову, когда рассматривает картинки или читает страницу. 3 С трудом переводит взгляд с одного объекта на другой при рассматривании предметов, картинок и пользуется пальцем для удержания правильного места. 4 С трудом фокусируется на неподвижных объектах и следит за движущимся объектом. 5 Избегает яркого света, солнечного света, закрывает или прикрывает глаза при рассматривании объектов, смотрит боковым взглядом. 6 Избегает прямого зрительного контакта. 7 Испытывает дискомфорт или перегружается при виде движущихся объектов или людей. 8 Уклоняется или избегает движущихся на него объектов, таких как мяч или другой ребенок.	
II	
1 Не замечает движений, часто натывается на движущиеся объекты, например, качели.	

2 Поздно реагирует на зрительную информацию, например, препятствия на пути. 3 Не замечает контрасты светлого и темного, края и отражений. 4 Ищет яркий свет, прямой солнечный свет, нравится смотреть на светящиеся предметы. 5 Может подолгу наблюдать за верчением или взмахами пальцев перед глазами. 6 Рассматривает предметы, картинки перед глазами под различным углом зрения (наклоняя, поворачивая их) 7 Часто и подолгу наблюдает за вращением колес машинок, юлы, движением других игрушек и бытовых предметов (барабаном стиральной машины) и пр. 8 Любит наблюдать за включением и выключением света, бегущей из крана воды, пристально рассматривать узоры ковров, солнечные блики или яркие бликующие картинки на телевизоре (интерес к картинке а не содержанию).	
III	
1 Могут быть проблемы с нанизыванием бусин, составлением узоров в определенном порядке, в нахождении дороги (при движении из одного места в другое существует большая возможность потеряться и не найти дорогу в новом месте). 2 Трудно выбирать предметы, картинки, символы и слова и искать различия в них, ему трудно различать принадлежность объектов. 3 Трудно долго удерживать внимание при рассматривании картинок, чтении или списывании задания с доски. Плохая зрительная память того, что увидел или прочитал. 4 Испытывает трудности в быстром и точном захвате и использовании бытовых предметов и инструментов, одевании, подъеме по лестнице, рисовании, аппликации, вырезанию ножницами по линии, выполнения задач в процессе обучения (не способен пользоваться глазами, чтобы управлять движениями руки). 5 Не может точно поймать мяч в руки, часто промахивается, когда бьет по мячу ногой. С трудом попадает в цель в играх на попадание в мишень: сбить кеглю, закинуть мяч в коробку, подцепить на крючок-магнит рыбку (в игре) 6 Трудно нанизывать кольца пирамидки на стержень, вставлять узкие предметы в отверстия (например, в мозаике), продевать нить через бусинки. 7 Не может точно оставаться в границах линии, когда раскрашивает картинку, провести линию в лабиринте. 8 С трудом дается рисунок. Рисунок может быть корявым. Плохо ориентируется на листе, странице книжки при рассматривании.	
Слух	
I	
1 Боится (испытывает выраженный дискомфорт) внезапных громких и резких звуков, таких как гром, сигнал пожарной тревоги, сирены или звук лопнувшего воздушного шарика. 2 Испытывает дискомфорт от высокочастотных звуков, таких как свист, звуки скрипки, сопрано или скрипящего мела. 3 Не любит определенных звуков: работающих электроприборов, металлических звуков (от ксилофона или позвякивания серебряных столовых приборов), той или иной музыки, звучания определенной рекламы. 4 Испытывает дискомфорт от определенных, но обычных (для других людей) звуков, в том числе тихих: шелест, шуршание, тихая фоновая музыка и пр. 5 Нравятся звуковые эффекты сминания бумаги, шуршания целлофановыми пакетами. 6 Любит постоянно извлекает звуки из игрушек со звуковым эффектом (музыкальные шкатулка, телефон, книга), музыкальных инструментов (бубен, дудка и т.д.).	

7 Нравится музыка, в том числе только определенного жанра (популярная, классическая) или песни конкретного исполнителя.	
8 Нравится бывать в местах, где шумно, слышится громкая ритмичная музыка.	
II	
1 Замедленно, не сразу реагирует на звуки окружающей среды. Хорошо слышит и слушает, но очень медленно, не сразу воспринимает обращенную речь, например, замедленно выполняет словесные инструкции, типа «Возьми чашку и отнеси на кухню»	
2 Не проявляет интереса и внимания к тому, что говорят, не вслушивается, не замечает обращенной речи.	
3 Не может сразу найти источник звука в пространстве (вертит головой в разных направлениях, пока не найдет). С трудом узнает и различает характерные звуки, например, голоса близких или звуки бытовых предметов и игрушек.	
4 С трудом повторяет вслед за взрослым, слоги, слова, фразы, даже если старается. Искривляет звуко-слоговую структуру слова.	
5 Плохо запоминает на слух слова, фразы как незамедлительно (кратковременная память), так и позднее (долговременная память).	
6 Может на короткое время воспринимать речь, но быстро истощается, теряет интерес, перестает вслушиваться, отвлекается. Требуются большие усилия взрослого и самого ребенка, чтобы сконцентрироваться на восприятии речи.	
7 Испытывает трудности в различении звуков и слов сходных по звучанию, с соотношением звуков с предметами или буквами.	
8 Имеет плохое чувство ритма, когда ребенок хлопает, марширует, прыгает или играет на инструментах ударной группы.	

Спасибо!

Интерпретация опросника

Дисфункция тактильной чувствительности

1. Ребенок с тактильной сверхчувствительностью (избегание сенсорного восприятия – тактильная защита при пассивном и активном прикосновении).
2. Ребенок со сниженной, недостаточной тактильной чувствительностью (ребенок, равнодушный к тактильным ощущениям).
3. Ребенок, ищущий тактильных ощущений.

Дисфункция вестибулярной системы

1. Ребенок с повышенной чувствительностью вестибулярной системы: нетерпимость к любому движению (1-4пп.опросника) и с гравитационной неуверенностью (5-8пп)
2. Ребенок со сниженной, недостаточной чувствительностью к вестибулярным ощущениям (сенсорно равнодушный ребенок).
3. Ребенок, ищущий вестибулярных ощущений, с высокой потребностью в движении

Дисфункция проприоцептивной чувствительности

1. Ребенок с проприоцептивной сверхчувствительностью
2. Ребенок с недостаточной проприоцептивной чувствительностью (1-3пп) с плохим различением проприоцептивных ощущений и диспраксией (3-4пп), с трудностями в градуировании движения (5-7пп), с постуральными нарушениями (8пп)
3. Ребенок, ищущий проприоцептивных ощущений

Зрительная дисфункция

1. Ребенок с проблемами базовых зрительных навыков (1-4пп) и гиперчувствительностью к зрительным стимулам (5-8пп)
2. Ребенок с проблемами модуляции зрительных ощущений (1-3) и ищущий зрительных ощущений (4-8)
3. Ребенок с плохой зрительно-моторной координацией

Слуховая дисфункция

1. Ребенок с повышенной чувствительностью к звуковым стимулам (1-4пп) и ищущий звуковых стимулов (5-8пп).
2. Ребенок с трудностями приема и переработки слухо-речевой информации.

3 Протокол наблюдения за поведением и действиями ребенка

Параметры поведения	Наблюдение (возможные варианты поведения)
Реакция на незнакомое место, лицо Общий фон настроения	проявление внимания и интереса и окружающему -безразличие, игнорирование -тревога, напряжение, избегание - страх, протест (крик, плач, агрессия) Ровное настроение; нет видимых проявлений эмоций
Привязанность к родителям	- предпочитает находиться рядом, на коленях, не отходит от них; - отходит и удаляется от них, но при этом: контролирует их присутствие взглядом или периодически возвращается, обнимает и прижимается, что-то приносит родителям, показывает, просит у них помощи (тянет их к нужному предмету) - сразу отходит от родителей, к ним не подходит, не обращается за помощью, игнорирует их обращения
Реакция на имя, реакция совместного внимания	откликается сразу, не сразу (после нескольких обращений) на имя смотрит на указанную игрушку, а затем в лицо взрослого или не смотрит - не смотрит, куда указывает взрослый
Перемещение по комнате	постоянно передвигается по комнате, нигде не задерживаясь - после интенсивного движения, ложится на пол лежит какое-то время - постоянно сидит в углу, стоит у окна, неподвижно
Движения	бегает по кругу, от стенки к стенке, кружится вокруг оси. - лазает по мягким модулям, вскарабкивается и съезжает с горки, пролезает в узкие щели и сидит там. - ходит на цыпочках или подпрыгивает при ходьбе; напрягает мышцы ног и рук и пр. - трясет кистями рук, перебирает пальцами.
Спонтанная мимика, вокализации	-лицо амимичное: «застывшее» выражение лица; иногда улыбается, но безадресно - Вокализации (тянет гласные звуки) — почти постоянно
Предпочитаемые занятия Их длительность и поглощенность ими. Действия с предметами К каким предметам подходит, берет; что с ними делает Выполнение предметных и игровых действий с игрушками (соответственно их социальному назначению)	Нравится кружиться в яйце, когда кружат, качают... Предпочитает: - пузыри, пианино, «звучащая» книга, мозаику - предметы небольшого размера или части предметов - не смотрит на предметы, обходит или наступает на предметы, ничего не берет в руки - не выполняет социальных игровых действий с игрушками Действует: - с одним и тем же предметом, игрушкой подолгу, невозможно отвлечь внимание - переходит от одного к другому предмету

Общение и взаимодействие со взрослыми - с родителями - с психологом Как реагирует на приближение другого человека Реакция на глазной контакт - тактильный контакт, - речевое обращение (просьбу, комментарии, требование, запрет: «нельзя», «не трогай») - имитацию поведения - попытку вмешаться в занятие и игру - демонстрацию взрослым игровых действий с предметами - просьбу выполнить действие или задание - реакция на одобрение, похвалу	С родителями: С психологом Продолжает заниматься тем, чем занимался до этого
Инициирование контакта (когда в каких случаях) Средства общения: - мимика - глазной контакт - вокализации - движения, прикосновения - жесты, - слова, фразы	Обращается за помощью — тянет за руку взрослого, если не может достать привлекательный предмет
Выполнение дидактических заданий (способы выполнения задания) 1.Соотнесение по форме, величине, цвету (сортеры, вкладыши, кубики и пр.) 2. Конструирование по образцу (из палочек и кубиков)	Не принимает задание Выполняет способом хаотичных действий, проб и ошибок, практическим примериванием, зрительным соотнесением Не принимает задание, не ориентируется на образец и условия, выполняет по своему усмотрению.

4 Форма психолого-педагогической характеристики ребенка

Параметры характеристики	Краткое описание	Оценка в баллах
1. Социальное взаимодействие и общение. 1) Реакция на имя, словесные обращения, взгляд, указательный и др. жесты, мимику, интонацию; слова, фразы, понимает сообщения, передаваемые при помощи рисунков, знаков, символов, картинок (ПЕКС) 2) Выполнение просьб, требований, запретов 3). Использование глазного контакта, мимики, вокализаций, интонации, указат. и др. жестов, движений, слов, фраз, знаков, символов, картинок (ПЕКС); 4) Инициация (намеренность), поддержка контакта. 5) Общение: эмоциональное, и/или игровое, деловое (для удовлетворения своих нужд), речевое с родителями, другим взрослым (психологом) 6) Как реагирует на имитацию его поведения взрослым: позитивно, безразлично, негативно. 7) Совместная игра: допускает, вовлекается, подражает игровым действиям, звукам, словам взрослых.	Редко откликается на имя. Может кратковременно смотреть в глаза Не понимает указательного жеста и др. Улыбается, смеется, если нравится игра Останавливается на грозную интонацию и слова: «Стой! Нельзя» Реагирует на фразы «Пойдем кушать», «Гулять» Может выполнять «Дай», «Не трогай»	1 1 0 1 2 3 0 - отсутствует 1 - присутствует ограниченно и редко 2- периодически присутствует 3 - присутствует регулярно
2. Поведение, двигательная активность сенсорные и игровые предпочтения 1) Как долго сохраняется психический тонус в спонтанной и заданной деятельности, как быстро наступает истощение, пресыщение? Что происходит при истощении: - пассивный уход (замирает, ложится на пол отдыхать); - идет к матери, прижимается к ней; - просит еду, питье; - возбуждается, появляются двигательные стереотипии; - агрессия, самоагрессия. 2) Как тонизирует, стимулирует себя? Аутостимуляция: зрительные, слуховые, вестибулярные, тактильные и др 3) Предпочитаемые действия с предметами, занятия, игры; их длительность и поглощенность ими		0 - отсутствует 1 - присутствует ограниченно и редко 2- периодически присутствует 3 - присутствует регулярно

4) Непереносимость отдельных сенсорных воздействий (звуков, прикосновений и пр.) 4) Страхи, тревога. Что вызывает? Как проявляется 5) Негативизм, агрессия, самоагрессия. Что провоцирует? Как проявляется?		
3. Развитие познавательной деятельности и речи. 1) принятие и способы выполнения наглядно-практических заданий на соотношение форм, величин, цвета (сортеры, вкладыши, кубики, пирамидки) 2) конструирование из палочек или кубиков по образцу 3) Показ по просьбе и название предметов, картинок., ответы на вопросы		В баллах не оценивается
Выводы: 1. Уровень развития общения и социального взаимодействия, доступные средства общения (понимание и использование) 2. Особенности, характер и функции стереотипных действий и поведения 3. Уровень умственного и речевого развития 4. Степень выраженности и характер аутистического расстройства. 5. Определение стратегий, методов психолого-педагогической работы		

5 Минимальный перечень оборудования и предметов для занятий с использованием сенсорных игр

- 1 Напольный мат- 4 шт.;
- 2 Большой сенсорный мяч (фитмяч)- 1 шт.;
- 3 Мягкие модули- 1 набор;
- 4 Батут -1 шт.;
- 5 Оборудование «Перекасти поле» -1 шт.;
- 6 Вестибулярный диск (конусный) – 1 шт.;
- 7 Туннель - 2-4 шт.;
- 8 Съёмная качеля с дополнительными приспособлениями (качеля-бревно, качеля-платформа) -1 шт.;
- 9 Гамак-1 шт.;
- 10 Утяжелители на руки и ноги (по 0,5 кг.)– 1 набор;
- 11 Утяжелители на руки и ноги (по 1 кг.)– 1 набор;
- 12 «Яйцо Совы», большой - 1 шт.;
- 13 «Яйцо Совы», маленький - 1 шт.;
- 14 Мячи утяжеленные, разные по весу-3 шт.;
- 15 Шведская лестница – 1 шт.;
- 16 Сенсорная тропа-1 набор;
- 17 Чулок «Совы», детский – 1 шт.;
- 18 Чулок «Совы», взрослый – 1 шт.;
- 19 Утяжелённое одеяло – 1 шт.;
- 20 Таз с крупой (гречка, фасоль и т.п.), большой – 1набор;
- 21 Щетки с разной текстурой для массажа – 5-10 шт.;
- 22 Плед/тонкое одеяло – 1 шт.;
- 23 Небольшие подушки, вафельное полотенце, веревки, коробки

6 Развитие коммуникации

Коммуникативная ситуация	Эмоционально-мимические реакции. Интонация	Жесты	Звукоподражания и слова
Приветствие	Улыбка, глазной контакт, радостная интонация	Приветствия (покачивание кистью руки)	Привет
Одобрение, похвала, поддержка	Улыбка, глазной контакт, радостная интонация	Одобрения (большой палец вверх) Жест «Дай пять» (хлопнуть по ладошке) Молодец!	Молодец! Дай пять!
Совместное внимание, привлечение внимания	Удивленное лицо, удивленная (утрированная) интонация, глазной контакт (в три точки)	Указательный жест (палец вверх) Указательный жест (палец на предмет)	Смотри, смотри что там
Выражение согласия	Вопросительная интонация, глазной контакт	Кивки головой	Ты хочешь это?, Ты будешь это делать?
Выражение несогласия	Вопросительная интонация, глазной контакт	Повороты головы из стороны в сторону	Ты не хочешь это?, Ты не будешь это делать?
Протягивание (дарение, угощение)	Глазной контакт, доброжелательная интонация	Жест «на» (протягивание руки)	На
Выражение просьбы	Глазной контакт, просительная интонация	Жест «дай-дай» (протягивание руки и сгибание пальцев рук)	Дай
Выражение совместной радости и одобрения	Повышенная радостная интонация	Хлопки в ладоши	Ура!
Выражение симпатии	Доброжелательное лицо	Жест «воздушный поцелуй» (прижимание пальцев к губам и отведение руки Обнимание ?	Причмокивание
Выражение неодобрения, запрета В ситуации опасности, агрессивного поведения	Серьезное выражение лица	Помахивание указательным пальцем	Но-но-но
Выражение просьбы в игровых ситуациях с куклами и др.	Глазной контакт, просительная интонация	Жест «пить» Жест «кушать ложкой» Жест «бай-бай»	Дай пить. Уууп Ням-ням Бай-бай
Выражение благодарности		Одна рука на груди и кивок головой	Спасибо
Прощание	Улыбка, глазной контакт, радостная интонация	Жест «пока-пока» (сгибание пальцев руки)	Пока-пока

7 Алгоритм психолого-педагогической работы с детьми с аутистическими расстройствами

Этапы	Цель и задачи	Стратегии, тактики, методы и приемы работы	Результаты этапа и определение дальнейших действий
Д и а г - ностико- ознакоми- тельный этап	1. Оценка уровня и особенностей эмоционального, социально-коммуникативного, умственного и речевого развития. 2. Определение возможностей, ресурсов ребенка и семьи для выбора стратегии, тактик и методов работы.	1. Беседа с родителями в рамках МКФ. 2. Сбор анамнестических и др. сведений. 3. Опросник для уточнения сенсорного профиля. 4. Наблюдение. 5. Экспериментальное обследование.	1. Протокол наблюдения и характеристика ребенка 2. Определение категории детей 1 категория – способны к установлению и поддержанию контакта, вовлечению в совместные действия со взрослым, подражанию. 2 категория – стойкое безразличное отношение и игнорирование попыток установить контакт; отсутствие подражания и пассивный уход от совместных действий со взрослым. 3 категория – стойкие негативные эмоционально-поведенческие проявления: тревога, страх, крик, плач, агрессия и самоагрессия, активное сопротивление попыткам установить контакт, вовлечь в совместную игру.
Начальный этап	1. Установление контакта и начальных форм взаимодействия 2. Стимуляция к подражанию и действиям взрослого. 3. Смягчение сенсорного и эмоционального дискомфорта. 5. Повышение психофизического тонуса 6. Снижение проблемного поведения.	1 категория детей – стратегия имитации и/или стратегия присоединения к интересам и игре ребенка с вовлечением его в совместную игру. 2 и 3 категории детей - стратегии непосредственной и отставленной имитации. Методы и приемы: - сенсорной интеграции - формирования прелингвистических навыков (PMT) - эмоционально-уровневой терапии.	1. Положительная динамика: установление контакта, вовлечение в совместную игру, подражание действиям, использование отдельных средств общения - рекомендуется программа для детей с легкими и умеренными аутистическими расстройствами. 2. Отсутствие или минимальная динамика в контакте и взаимодействии; проблемное поведение (настойчивый уход от контакта, негативизм, агрессия) - рекомендуется программа для детей с тяжелыми аутистическими расстройствами.

Программа для детей с тяжелыми РАС I этап	Формирование простых коммуникативных навыков: - поддерживать зрительный контакт; - выполнять простые инструкции; - подражать действиям взрослого.	Методы и приемы, основанные на: - прикладном анализе поведения - программе TEACCH - альтернативной коммуникации (PECS) - сенсорной интеграции - методиках специальной педагогики	Результаты. Ребенок: - сидит на стуле определенное время; - отзывается на имя и смотрит на взрослого, поддерживая зрительный контакт несколько секунд; - выполняет инструкцию: «Делай так», повторяя за взрослым различные действия; - положительно реагирует на похвалу и одобрение; - социальные поощрения стимулируют ребенка на выполнение задания.
II этап	1.Расширение способов, средств общения и взаимодействия со взрослым, в т.ч. с использованием альтернативной системы коммуникации «PECS» 2.Обучение различным навыкам: моторным, речевым, познавательным и социально-бытовым. 3.Снижение и преодоление проблемного поведения.		Результаты. Ребенок: -удерживает внимание на предлагаемых заданиях и целенаправленно выполняет их; - смотрит на взрослого, выражает свои потребности и желания, в том числе с помощью карточек PECS; - подражает разным действиям взрослого; - обучился различным навыкам и использует их на занятиях, дома и в различных ситуациях; - демонстрирует социально-приемлемое поведение, отсутствует или значительно реже проявляется проблемное поведение. При хорошей положительной динамике – рекомендуются стратегии, методы и приемы программы для детей с легкими и умеренными аутистическими расстройствами

Программа для детей с легкими и умеренными аутистическими расстройствами. II этап (I этап - начальный - см. выше)	1. Преобразование стереотипных действий ребенка в целенаправленные игровые действия. 2. Развитие и усложнение навыков коммуникации и взаимодействия. 3. Организация поведения ребенка в режиме частично структурированной деятельности.	Методы и приемы: - эмоционально-смысловой терапии - сенсорной интеграции - используемые в практике психологической работы и методиках дошкольного воспитания (подвижные, музыкально-двигательные игры и социально-коммуникативные игры)	Результаты. Ребенок: - поддерживает и инициирует зрительный контакт, понимает и использует мимику, вокализации, отдельные слова, жесты; - выполняет отдельные словесные просьбы; - вовлекается в совместную игру, подражает действиям взрослого; - выполняет целенаправленные действия с соблюдением условий (сам или с помощью взрослого); - придерживается ритуала занятия, спокойно переходит с одного вида деятельности на другой.
III этап	1. Усвоение различных навыков и взаимодействий. 2. Овладение предметными, и сюжетными игровыми действиями. 3. Формирование представлений о ближайшем окружении ребенка: 4. Усвоение и выполнение определенных правил поведения. 5. Формирование различных навыков: двигательных, перцептивных, умственных, речевых.	Методы и приемы: - эмоционально-смысловой терапии - сенсорной интеграции - используемые в практике психологической работы и методиках дошкольного воспитания (подвижные, музыкально-двигательные игры и социально-коммуникативные игры) - формирования речи, приемы глобального чтения.	Результаты. Ребенок: - поддерживает и инициирует контакт, используя: взгляд, мимику, жесты, слова, фразы; - осуществляет игровое взаимодействие со взрослым; - выполняет предметные и игровые действия, включается в сюжетную игру; - следует распорядку занятия, выполняет правила, требования взрослого; - проявляет осведомленность о предметах окружающего быта.

IV этап	1. Развитие способности замечать сверстника, стимуляция эмоционально-практического взаимодействия с ним. 2. Формирование умения взаимодействовать со сверстником с учетом его потребностей и интересов. 3. Развитие способности понимать, разделять чувства другого (сопереживать). 4. Расширение средств общения, усвоение правил поведения со сверстниками.	Методы и приемы, используемые в: - психолого-педагогической практике по формированию навыков общения у детей дошкольного возраста; - телесно-ориентированной терапии по преодолению проблем коммуникации у детей; - в программах и методиках дошкольного воспитания (подвижные, музыкально-двигательные и социально-коммуникативные игры).	Результаты. Ребенок: - вступает и поддерживает контакт со сверстником, используя различные средства общения: взгляд, мимику, жесты, слова, фразы; - включается в совместную игру со сверстником; - может действовать с учетом возможностей, интересов и поведения другого ребенка; - понимает, разделяет чувства другого, сопереживает другому в определенных ситуациях; - выполняет нормы поведения в различных ситуациях общения и взаимодействия со сверстником и в детском коллективе.
Программа для детей дошкольного и школьного возраста	1. Формирование коммуникативных и социальных навыков. 2. Развитие умения устанавливать и поддерживать социальные отношения с учителем, сверстниками. 3. Повышение социальной компетентности, подготовка ребенка к школьному обучению.	1. Метод групповой работы 2. Метод «Социальные истории». 3. Методы и приемы телесно-ориентированной терапии, кинезотерапии, сенсомоторной и нейропсихологической коррекции	Результаты. Ребенок: - понимает и адекватно выражает чувства посредством речи и других средств общения: мимики, интонации, жестов; - поддерживает диалог, отвечает на вопросы в пределах знакомой ситуации общения; - демонстрирует определенные навыки совместной деятельности со сверстниками; - соблюдает общепринятые правила поведения, социальные ритуалы в общении с близкими, взрослыми и детьми; - показывает достаточный уровень школьной адаптации и успешности школьного обучения (в том числе с оказанием индивидуальной поддержки).

Программа по вовлечению родителей в развивающую работу с аутичным ребенком	1.Оказание помощи ребенку через вовлечение родителей в развивающий процесс. 2.Обучение родителей навыкам развивающего обучения и воспитания ребенка в семье.	1 Беседа, наблюдение, анкетирование. 3. Консультирование, разъяснение, просвещение 4. Обучение – пошаговое инструктирование родителей по формированию навыков у ребенка. 5. Психотерапевтические методы. Групповые методы работы.	Для родителей первой группы, выражающих желание и готовность к активной работе с ребенком – используется стратегия активного вовлечения в развивающий процесс, обучения их методам и приемам работы с ребенком. Для родителей второй группы – не имеющих возможностей активного участия в работе с ребенком - используется стратегия ограниченного и постепенного привлечения к развивающей работе через консультации, просвещение, выполнение домашних заданий.
---	---	--	---

special-edu.kz

special-edu.kz

Ерсарина А.К., Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К.

Специальная развивающая программа для детей
с аутизмом

Редактор А.К. Ерсарина.
Технический редактор Д. Токтарбекова.
Компьютерная верстка А. Кабанбаев.

Формат 60x84\16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 10,75.

ННПЦ КП 050008, г. Алматы, ул. Байзакова 273 А,
тел\факс 394-45-17, 394-45-07.