

НОУ ВО «МОСКОВСКИЙ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ»

Факультет коррекционной педагогики и специальной психологии

Кафедра дошкольной дефектологии и логопедии

Направление подготовки: 44.03.03 – «Специальное (дефектологическое)
образование»

Направленность (профиль) образовательной программы – Специальная
психология

Марьянова Дарья Владимировна

Подпись

4 курс очная форма обучения

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ
РАБОТА**

**СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ
ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Руководитель:

К.п.н., доцент кафедры

дошкольной дефектологии и логопедии

Прокопенко А.Ю.

(подпись)

Москва 2025

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1: Теоретический анализ литературы по проблеме социализации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра	
1.1. Клинико- психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.....	6
1.2. Игровая деятельность как средство социальной адаптации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.....	21
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	46
Глава 2: Теоретически обосновать и практически апробировать диагностику и коррекционно-развивающую программу для детей с особенностями социальной адаптации младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях игровой деятельности	
2.1. Диагностика особенностей социальной адаптации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.....	47
2.2. Программа социальной адаптации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра посредством игровой деятельности.....	53
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	71
Заключение.....	72
Список литературы.....	74
Приложения.....	79

Введение

Актуальность исследования

Актуальность проблемы обусловлена тем, что за последние 20 лет в России и в мире наблюдается увеличение детей, имеющих особенности в развитии. Согласно мировым исследованиям, более 500 миллионов человек в мире являются инвалидами, в результате умственных, физических и сенсорных нарушений. В среднем, в мире 2,5 % детей имеют существенные нарушения здоровья и 8 % сложности с поведением, обучением. Важную роль, на современном этапе образования, отводится пересмотру обществом и государством основных ориентиров в образовании. Важно создать условия, которые позволят войти человеку в окружающий его мир и адаптироваться в нем. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечено, что в целях эффективной реализации программы должны быть созданы условия для: коррекционной с детьми с ограниченными возможностями здоровья, осваивающими программу совместно с другими в группах комбинированной направленности, должны создавать условия в соответствии с перечнем и планом реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья»[4].

Наиболее сложным и часто встречаемым с разнообразием клинической картины является расстройство аутистического спектра (РАС). Проблема не только сугубо медицинская, но и социальная. РАС рассматривается как отклонение в психическом развитии, главным проявлением которого является нарушение процесса общения с внешним миром, трудности в формировании эмоциональных контактов и коммуникации с другими людьми. Младшие школьники с РАС испытывают трудности в коммуникации, которые проявляются в недостаточном стремлении к общению или полном его отсутствии[5].

Развитие коммуникации предполагает наличие единого коммуникативного пространства, участниками которого являются активные субъекты взаимного информирования. Активность субъектов коммуникации предполагает не формальное «движение информации», а обмен ею. Именно поэтому важно развивать коммуникацию с раннего детства, поскольку адаптация ребенка к новому окружению достаточно тяжелый и длительный процесс[34].

На сегодняшний день важным вопросом является разработка эффективных программ и методик для работы с детьми, имеющими РАС. Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном детстве. По утверждению С. Петренко, она является эффективным средством формирования развития личности ребенка с РАС, его волевых, коммуникативных качеств.

Д. Б. Элькониным описаны этапы развития игровой деятельности, которые ребенок проходит в детстве (до трех лет – предметная игра, с трех до семи

лет – сюжетно-ролевая, с шести до семи лет – игра с правилами). Как правило, развитие игровой деятельности происходит без специального вмешательства со стороны взрослых. Личность не разовьется и не сформируется без игровой деятельности. Развитие игровой деятельности заложено в образовательную программу дошкольной организации – игры в группе, театрализация, игры на улице и т.д. К сожалению, у детей с РАС, как отмечает Е. Г. Амелина, игровая деятельность не развивается, остается на уровне манипуляции с предметами, присутствуют «сенсорные» манипуляции. Для детей с РАС должны быть созданы специальные условия для развития, именно поэтому особую роль отводят педагогу[27].

Объект исследования – особенности социальной адаптации детей с расстройством аутистического спектра.

Предмет исследования – процесс социальной адаптации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях игровой деятельности

Цель исследования: теоретически обосновать и практически апробировать процесс социальной адаптации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях игровой деятельности

Задачи исследования:

1. Дать клинико- психолого- педагогическую характеристику детям младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.
2. Определить игровую деятельность как средство социальной адаптации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.
3. Выявить посредством диагностики, особенности социальной адаптации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.
4. Разработать и апробировать программу, направленную на коррекцию и развитие социальной адаптации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра по средствам игровой деятельности.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что использование игровой деятельности в работе с детьми младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, будет способствовать социальной адаптации в новообразовавшихся условиях обучения, при соблюдении следующих условий:

1. Учёт клинико- психолого-педагогической характеристики детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра
2. Регулярное проведение коррекционно- педагогических занятий посредством игровой деятельности.

3. Программа, направленная на коррекцию социальной адаптации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, должна включать в себя дидактические игры.

База исследования: Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1241 «На Красной Пресне».

Количество испытуемых: 10 человек.

Структура выпускной квалификационной работы включает в себя:

- **введение**, которое отражает цели и задачи исследования, его тему, предмет, объект и актуальность;
- **теоретическую часть**, которая содержит анализ методической, научной и справочной литературы по заявленной теме, подбор методов и методик для проведения психодиагностических процедур;
- **практическую часть**, которая включает в себя результаты исследования уровня сформированности социальной адаптации детей с расстройством аутистического спектра;
- **коррекционные материалы**, к которым относится индивидуальная образовательная программа, направленная на развитие социальной адаптации;
- **заключение**, которое представляет собой вывод о проведенном исследовании;
- **список использованной литературы**,
- **приложение**, в которое входят инструкции и интерпретации методик, использованных в констатирующем этапе эксперимента.

Глава 1. Теоретический анализ литературы по проблеме социализации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

1.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Психолого-педагогическая характеристика расстройств аутистического спектра «Расстройства аутистического спектра» не является отдельным диагнозом, он обозначает группу состояний, а также отражает идею о высокой вариабельности проявлений и выраженности аутистических нарушений, значительных различий на уровне речевого, когнитивного развития детей этой группы. Расстройство аутистического спектра является достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии[15].

В настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра. Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем, вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. При этом у многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одарённость. В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития[19].

О. С. Никольской (1985—1987) выделены четыре основные группы РДА. Основными критериями деления избраны характер и степень нарушений взаимодействия с внешней средой и тип самого аутизма.

Первая группа. Дети не развивают активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего. Эти дети почти не имеют точек активного соприкосновения с окружением, могут не реагировать явно даже на боль и холод. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования координации рука-глаз. Этих детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка произвольно, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, успокаивается. Дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлечшее их слово или фразу, а иногда и неожиданно отразить словом происходящее. Эти слова, однако, без специальной помощи не закрепляются для активного использования. При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера (такие случаи неоднократно зарегистрированы), эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Они также могут показывать способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами.

Вторая группа включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки уже выражаются в активном негативизме, а аутостимуляция как в примитивных, так и в изощренных стереотипных действиях – активном избирательном воспроизведении одних и тех же привычных и приятных впечатлений, часто сенсорных и получаемых самораздражением. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, боятся неожиданностей, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, легко и жестко фиксируют дискомфорт и испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. В привычных же, предсказуемых условиях они

могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и.т.п. Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом. В привычных рамках упорядоченного обучения, часть таких детей может усвоить программу не только вспомогательной, но и массовой школы. Проблема в том, что эти знания без специальной работы осваиваются механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме Дети первой и второй группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным, классическим формам детского аутизма, описанным Л. Каннером.

Третья группа. Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам и стереотипные увлечения, часто связанные с неприятными острыми впечатлениями. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, аутизм таких детей проявляется как поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие. Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и часто производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции. При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно

получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения. Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. В контакте с другими людьми они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна общая задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность. Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром преимущественно опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации. Именно эти дети описываются в специальной литературе как высокофункциональные дети с аутизмом. Как видно, расстройства спектра аутизма симптоматически не однородны. Аутизм требует точной дифференциальной диагностики. Нет двух похожих случаев аутизма. Каждый ребенок ведет себя индивидуально. Одни показывают только небольшие задержки речи и сосредоточены в мире вещей. А некоторые избегают контактов со сверстниками, не общаются с помощью слов и реагируют агрессией и злобой на малейшие изменения в окружающей среде[26].

Разберем высшие психические функции, отличающие расстройство аутистического спектра от других нозологий:

- **Вегетативно-инстинктивная сфера.** Неустойчивость ритма *сон-бодрствование*. Длительность сна. Длительность периода засыпания и сна. Засыпание лишь в определенных условиях (на улице, балконе, при укачивании). Ночные страхи. Крик и плач при пробуждении. Трудности взятия груди, задержка формирования автоматизации сосания. Вялость, недостаточность времени сосания. Срыгивания, рвоты, желудочно-кишечные дискинезии. Склонность к запорам. Отсутствие пищевого рефлекса. Анорексия. Возможность кормления лишь в особых условиях. Избирательность в еде. Гиперсенситивность к твердой пище, употребление только протертой. Малоподвижность, пассивность. Слабость или отсутствие реакции на мокрую одежду, холод, голод, прикосновение. Двигательное беспокойство, крик и сопротивление при прикосновении, взятии на руки, купании, массаже.
- **Аффективная сфера.** Особенности общего эмоционального облика: отрешенность, обеспокоенность, тревожность, напряженность. Периодические *уходы в себя*. Запаздывание формирования, слабость или чрезмерная выраженность эмоций удивления, обиды, гнева. Слабая эмоциональная откликаемость. Трудности вызывания эмоциональной реакции, заражения эмоцией взрослого. Преобладание повышенного либо пониженного фона настроения. Немотивированные колебания настроения. Дисфорические расстройства с напряженностью, негативизмом, агрессивной готовностью. Склонность к эйфории с монотонным двигательным возбуждением, дурашливостью, булимией. Субдепрессивные состояния с малоподвижностью, гипомимией, длительным плачем, потерей аппетита, нарушением сна, большей выраженностью аффективных расстройств по утрам. Невротические реакции на неудачу, отношение близких: самоагрессия, тики, вегетативные расстройства. Психопатоподобные реакции: негативизм, агрессия к близким, детям.
- **Сфера общения.** Визуальный контакт. Отсутствие фиксации взгляда на лице человека. Активное избегание взгляда человека. Характер взгляда: неподвижный, застывший, испуганный. Комплекс оживления. Слабость реакции на свет, звук, лицо, погремушку. Отсутствие какого-либо компонента: двигательного, голосового, улыбки. Первая улыбка. Слабость, редкость. Особенности внешней характеристики. Отнесенность не к человеку, а к неодушевленному предмету, возникновение на звук, ощущение. Отсутствие заражаемости улыбки, интонации, смеха взрослого.

Узнавание близких. Задержка в узнавании матери, отца, других близких. Слабость эмоциональной насыщенности узнавания. Реакции на приход и уход близких. Формирование наибольшей привязанности к кому-либо из близких. Малая потребность в матери, слабая реакция на ее уход, отсутствие позы готовности при взятии на руки. Сопротивление при взятии на руки. Симбиотическая связь с матерью. Появление слов *мама, папа* после других. Их неотнесенность к родителю. Другие необычные вербальные обозначения родителей. Эпизоды страха кого-либо из родителей. Реакция на нового человека. Непереносимость: тревога, страхи, сопротивление при взятии на руки, агрессия, игнорирование, «сверхобщительность».

- Контакт с детьми. Игнорирование: пассивное, активное. Стремление лишь к физическому общению. Обследование как неодушевленного предмета. Игра «рядом». «Механическое» заражение поведением детей. Сопротивление при попытке организации контакта извне. Избирательность контактов с детьми.
- Отношение к физическому контакту. Стремление, неприязнь. Гиперсенситивность, переносимость лишь «малых доз» прикосновения, поглаживания, кружения.
- Реакция на словесные обращения. Отсутствие отклика на имя. Слабость, замедленность, отсутствие реакции на другие обращения. «Псевдоглухота». Избирательность ответных реакций на речь. Поведение в одиночестве. Отсутствие реакции. Непереносимость, страх. Предпочтение. Стремление к территориальному уединению.
- Отношение к окружающему. Необычность первоначального объекта фиксации внимания. Индифферентность к окружающему, отсутствие активности исследования предметов. Отсутствие дифференциации одушевленного и неодушевленного. «Механическое» использование руки, туловища взрослого.
- Восприятие. Зрительное восприятие. Взгляд «сквозь» объект. Отсутствие слежения взглядом за предметом. «Псевдослепота». Сосредоточенность взгляда на «беспредметном» объекте: световом пятне, узоре на ковре и т.д. задержка на этапе рассматривания своих рук, перебирания пальцев на руках. Стойкое стремление к созерцанию ярких предметов, их движения, верчения. Длительное вызывание стереотипной смены зрительных ощущений (при включении света, открывании и закрывании дверей и т.д.). Раннее

различение цветов. Рисование стереотипных орнаментов. Зрительная гиперсенситивность: испуг, крик при включении света: стремление к темноте.

- Слуховое восприятие. Отсутствие реакции на звук. Страх отдельных звуков. Отсутствие привыкания к пугающим звукам.
- Стремление к звуковой аутостимуляции. Предпочтение тихих звуков. Ранняя любовь к музыке. Характер предпочитаемой музыки. Хороший музыкальный слух. Гиперпатическая отрицательная реакция на музыку.
- Тактильная чувствительность. Измененная реакция на мокрые пеленки или одежду, причесывание, стрижку. Плохая переносимость одежды, обуви, стремление раздеться. Обследование окружающего преимущественно с помощью ощупывания.
- Вкусовая чувствительность, непереносимость многих блюд. Стремление есть несъедобное. Сосание несъедобных предметов, тканей. Обследование окружающего с помощью облизывания.
- Обонятельная чувствительность. Гиперсенситивность к запахам. Обследование окружающего с помощью обнюхивания.
- Проприоцептивная чувствительность. Склонность к аутостимуляции напряжением тела, конечностей, ударами себя по ушам, зажимание их при зевании, ударами головой о бортик коляски, спинку кровати и т.д. влечение к игре со взрослым типа верчения, кружения, подбрасывания.
- Моторика. Нарушение мышечного тонуса на первом году жизни. Гипертонус. Гипотонус. Время выявления, проявления. Длительность и эффективность применения массажа.
- Моторный облик: двигательные заторможенность, вялость или расторможенность, возбудимость. Медлительность, угловатость, порывистость, марионеточные движения. Неуклюжесть, мешковатость.

Необычная грациозность, плавность движений, ловкость при лазанье, балансировании.

- Задержка в формировании навыка жевания. Слабость реакции на помощь взрослого при формировании навыков сидения, ползания, вставания. Задержка в развитии ходьбы. «Внезапность» перехода к ходьбе. Страх ходьбы. Начало бега одновременно с началом ходьбы. Особенности бега: импульсивность, особый ритм, стереотипное перемежение с застываниями. Бег с широко расставленными руками, на цыпочках. Особенности походки: «деревянность», некоординированность, порывистость. Разница моторной ловкости в привычной обстановке и вне ее.
- Двигательные стереотипии: раскачивание в колыбели, однообразные повороты головы. Ритмические сгибания и разгибания пальцев. Кружение вокруг своей оси. Машущие движения пальцами либо всей кистью. Вычурный рисунок двигательных стереотипий. Отсутствие указательных жестов, движений головой, означающих утверждение либо отрицание, жестов приветствия или прощания. Затруднение в имитации движений взрослого. Сопротивление в принятии помощи при обучении двигательным навыкам.
- Мимика (в том числе по фотографиям в данном возрасте). Гипомимичность: бедность мимических комплексов (испуга, плача, улыбки). Напряженность, неадекватные гримасы.
- Интеллектуальное развитие. Впечатление необычной выразительности, осмысленности взгляда в первые месяцы жизни. Впечатление «тупости», непонимания простых инструкций. Плохое сосредоточение внимания, его быстрая пресыщаемость. «Полевое» поведение с хаотической миграцией, неспособностью сосредоточения, отсутствием отклика на обращение. Сверхизбирательность внимания. Сверхсосредоточенность на определенном объекте.
- Беспомощность в быту. Задержка формирования навыков самообслуживания, трудности обучения навыкам, отсутствие склонности имитации чужих действий. Отсутствие интереса к функциональному значению предмета. Большой для возраста запас знаний в отдельных областях. Любовь к слушанию чтения, влечение к стиху. Преобладание к форме, цвету, размеру над образом в целом. Интерес к знаку: тексту книги,

букве, цифре. Условные обозначения в игре. Преобладание интереса к изображенному предмету над реальным. Необычная слуховая память. Необычная зрительная память. Особенности временных соглашений: одинаковая актуальность впечатлений прошлого и настоящего. Разница «сообразительности», интеллектуальной активности в спонтанной и заданной деятельности.

- Речь. Слабость или отсутствие реакции на речь взрослого. Отсутствие фиксации взгляда на говорящем. Диссоциация между отсутствием реакции на слово и гиперсенситивностью к невербальным звукам, между «непониманием» простых бытовых инструкций и пониманием разговора, не обращенного к ребенку. Лучшая реакция на тихую, шепотную речь. Запаздывание или отсутствие фазы гуления и лепета. Его необращенность ко взрослому. Запаздывание или опережение появления первых слов. Их необращенность к человеку, необычность, малоупотребимость. Эхолалии. Динамика накопления словаря: регресс речи на уровне отдельных слов. Запаздывание или опережение появления первых фраз. Их необращенность к человеку. Комментирующие, аффективные фразы. Фразы-эхолалии. Фразы-цитаты. Склонность к вербализации: игра фонематически сложными, аффективно насыщенными словами. Неологизмы. Монологи и аутодиалоги. Слова-отрицания. Отсутствие речи в первом лице. Неправильное употребление других личных местоимений. Регресс фразовой речи; факторы, его провоцирующие. Вычурность интонаций. Повышение высоты голоса к концу фразы. Невнятность, скомканность, свернутость речи, произношение лишь отдельных слогов. Мутизм тотальный. Мутизм избирательный.
- Игра. Игнорирование игрушки. Рассматривание игрушки без стремления к манипуляции. Задержка на стадии манипулятивной игры. Манипулирование лишь с одной игрушкой. Манипулирование с неигровыми предметами, дающими сенсорный эффект. Стереотипность манипуляций. Сохранение манипуляций, свойственных более раннему возрасту. Символизация, одушевление неигровых предметов в сюжетной игре. Группировка игровых и неигровых предметов по цвету, форме, размеру. Склонность к выкладыванию рядов, орнаментов. Некоммуникативность игры. Игра в одиночку, в обособленном месте. Аутодиалоги в игре. Игры-фантазии с перевоплощением в других людей, животных, предметы.
- Навыки социального поведения. Трудности усвоения режима. «Собственный» режим. Запаздывание формирования навыков: пользование ложкой, удержания чашки, одевания. Затруднения в имитации действий

взрослого. Отказ от помощи либо, наоборот, ее охотное использование. Регресс навыков еды и одевания. Время появления навыков опрятности. Страх горшка. Склонность к регрессу навыков. Связь с невротическими и психопатоподобными явлениями. Патологические привычки[42].

Постараемся описать особенности внутреннего мира ребенка с аутизмом, его отношений с другими людьми, способы его приспособления к быту и определить условия, которые будут способствовать его адаптации. Ребенок с аутизмом на первый взгляд достаточно мотивирован к обучению. Он дорожит своей ролью ученика, стремится к похвале учителя, хочет быть хорошим, дружить с детьми. Однако эти механизмы социализации, как уже обсуждалось, на первых порах дают постоянные сбои в силу эмоциональной незрелости ребенка. Безусловно, правильные социальные установки ребенка не должны подвергаться сомнению, их следует бережно принять. Однако реальная организация поведения такого ребенка предполагает опору и на другие средства, учитывающие его особенности. Среди них, как уже обсуждалось, важнейшим является введение ребенка в привычный порядок взаимодействия, в постоянно развивающийся ритуал школьной жизни.

Отрабатывая социально адекватные формы поведения в школе, мы должны учесть, что часто у ребенка с аутизмом, много знающего, умеющего читать, считать и писать, недостаточно сформированы самые простые бытовые навыки. Он затрудняется пользоваться общим туалетом, завтракать вместе со всеми, медленно одевается, ему трудно сориентироваться, достать из портфеля и разложить нужные для урока пособия, о чем учитель сначала может и не подозревать. Это создает для него массу трудностей, он попадает в действительно драматические ситуации. Вместе с тем, обстановка школы, пример других детей заставляют его почувствовать себя более самостоятельным. Именно здесь открываются возможности реального освоения и использования необходимых в быту умений. Однако сначала и здесь он нуждается в некоторой поддержке. И если мы не имеем помощника в лице учителя, который может сопровождать и поддержать ребенка, то должны разрешить близким подстраховать ребенка на перемене. При этом необходим постоянный контакт психолога с родителями. Он должен контролировать ситуацию и объяснить им, что именно сейчас ребенок сам заинтересован в развитии социально-бытовых навыков, и взрослые должны оказывать ему минимальную помощь, лишь показывая и подсказывая, что сейчас надо делать. Разрабатывая формы социально адекватного поведения, мы не можем не учитывать особенностей эмоционального и личностного развития аутичных детей, иначе наша помощь не будет по настоящему эффективной и дети не смогут применить в самостоятельной жизни полученные в школе знания и навыки. Говорят, что аутичный ребенок

«уходит в свой внутренний мир», но этот мир, по нашему опыту, часто очень незрел и беден переживаниями[23].

Душевный опыт ребенка фрагментарен и плохо организован. Это выражается в нарушении развития целостной картины мира, представлений о себе, в сохранении детской наивности в старшем возрасте. Представляется также, что и характерные для такого ребенка страхи и запреты возникают не только из-за большой ранимости ребенка, но и недостаточного осмысления, малой «внутренней проработки» происходящего. С нарушением развития системы смыслов, организующих сознание и поведение ребенка, можно связать и развитие его необычных интересов, которые могут восприниматься другими людьми как странные или даже неприятные. Не останавливаясь на отдельных методах психологической коррекции страхов и особых пристрастий аутичных детей (они изложены в другом разделе этой книги), наметим лишь магистральную линию психологической помощи, вне которой никакие специальные приемы не могут быть эффективны. Это — обычная терпеливая работа по введению ребенка в мир, это совместное осмысление, оформление его собственных переживаний. Когда говорят о помощи в социально-эмоциональном развитии детей с аутизмом, часто имеют в виду их обучение распознаванию выражений основных эмоций (преимущественно по картинкам, представляющим типичные выражения лица и позы), что, по нашему опыту, не очень помогает. Отработать подобные задания с аутичным ребенком можно, но он вряд ли будет использовать полученные навыки в жизни. Дело в том, что ему трудно найти в себе адекватный эмоциональный отклик происходящему, так как им не осмыслен, не дифференцирован, то есть не прожит «по-настоящему» опыт в самых простых областях жизни[36].

Восприятие окружающего как бы не сфокусировано; как уже упоминалось, может выясниться, что ребенку трудно представить свой двор и даже свой дом, свою комнату, дорогу до школы. Он может затрудниться определить, что любит есть, но при этом показать осведомленность в, казалось бы, гораздо более сложных областях, например, знать все о динозаврах. Его опыт часто плохо упорядочен во времени, ему трудно выделить какие-то развернутые сюжеты из своей жизни, важные или интересные события прошлого, мечты о будущем. Воспоминания существуют, они могут быть чрезвычайно яркими, но обрывочными, и понять их, связать с конкретной, имевшей место ситуацией часто могут только самые близкие ребенку люди. Именно неупорядоченность, недифференцированность его внутреннего эмоционального опыта больше всего задерживает развитие общения с другими, сопереживания, мешает взрослому установить с ребенком прочную эмоциональную связь. Без специальной помощи по развитию внутренней эмоциональной жизни, организации опыта и выстраиванию временной перспективы приобретенные

знания и умения не используются ребенком самостоятельно в реальной жизни. Обычно он с большой благодарностью принимает такую помощь. Работа начинается с совместного воспоминания о приятных для всех детей моментах — жизни на даче, поездке на поезде и т. п. При этом можно использовать домашние фотографии, рисунки. Так яркие и важные для ребенка впечатления постепенно «разворачиваются». При этом, например, психолог может рисовать, расспрашивая ребенка о все новых подробностях воссоздаваемой ситуации; рисунки складываются в комиксы, потом в истории о жизни ребенка. Такие занятия любят все дети, а подключение к ним одноклассников, которые делятся опытом своих эмоциональных переживаний, лишь повышает их эффективность. Акцент должен делаться не на усвоении новой, а на осмыслении уже существующей у ребенка информации, ее конкретизации, детализации, эмоциональной окраске[11].

Задержка в эмоциональном развитии состоит в том, что аутичный ребенок не всегда понимает себя и соответственно плохо понимает других людей, не учитывает в своем поведении их реакции, желания, чувства. Отсутствие опыта эмоционального контакта затрудняет непосредственную оценку состояния другого человека. Стремление устанавливать однозначные связи мешает осознанию того, что другие люди могут иметь свои собственные мысли, намерения, например, обманывать, лукавить. Затрудняется развитие представлений о существовании внутреннего мира других людей, о том, что каждый человек имеет свои индивидуальные особенности. Понятно, что и здесь аутичному ребенку необходима специальная постоянная помощь, основанная на совместном чтении и обсуждении специально подобранных художественных текстов, обсуждении реальных школьных ситуаций, событий в жизни класса. При этом обсуждаются индивидуальные характеристики разных людей, строятся предположения об их мыслях и чувствах, о том, что они хотят сделать, что бы мы им посоветовали, как могли бы помочь. Мы много раз наблюдали, как в ходе таких занятий аутичный ребенок постепенно открывает для себя не только свой внутренний мир, но и внутренний мир других людей.

Развитие отношений с детьми и взрослыми: мы уже говорили о том, что в начале обучения аутичный ребенок часто ведет себя с людьми, «как маленький». Со взрослыми он может дичиться, стесняться или, наоборот, быть слишком доверчивым, открытым, а детей может тоже либо бояться, либо использовать лишь самые примитивные формы контакта с ними вместе бегать, обнимать, толкать, заглядывать в глаза и смеяться[41].

Отношения с учителем, однако, довольно быстро налаживаются. Ребенок готов привязаться к заинтересованному в нем благожелательному взрослому, благодарен за понимание и поддержку и постепенно, хотя и с некоторыми трудностями, усваивает правила взаимодействия с учителем в

классе. Вместе с тем, без специальной работы уже сложившиеся отношения могут в дальнейшем не развиваться. С детьми даже самые простые отношения устанавливаются значительно труднее. Несмотря на взаимную симпатию детей, их общение не наладится само собой и в лучшем случае останется на уровне беготни и возни. Дети быстро утомляют аутичного ребенка, иногда раздражают его, поэтому интенсивность контактов с другими детьми должна сначала строго дозироваться, а общение — четко организовываться в рамках урока и перемены. Сначала важно не допустить возникновения стойких конфликтов и попытаться сформировать идеальные образы других детей. Взрослые должны рассказывать ребенку о его одноклассниках; чтобы он знал, что это — его друзья, что каждый из них имеет свой характер, свои достоинства, по-своему интересен и ценен. Вначале должна просто сложиться «легенда о дружном классе» и о «наших ребятах», каждый из которых успешен в своей области и поэтому ни в коем случае не может затмить достоинств другого ребенка. Позже эти идеальные образы могут постепенно индивидуализироваться и конкретизироваться. Важно рассказывать детям друг о друге, объяснять реакции, поступки, сглаживать и предотвращать неизбежные обиды и конфликты. Когда стереотип учебного взаимодействия уже сложился, можно переходить к попыткам организации общения аутичного ребенка с другими детьми на праздниках. Желательно при этом, чтобы праздники проводились регулярно и очень организованно, что позволит детям поддерживать ощущение удовольствия от общения. В дальнейшем необходимо способствовать развитию форм более свободного общения: обмена впечатлениями, воспоминаниями, планами, увлечениями детей. Опыт показывает, что детей с аутизмом можно подготовить к полноценному общению в дружеской компании. Понятно также, что психологическая поддержка в организации общения нужна не только ребенку с аутизмом, но и его одноклассникам. Многое зависит от их отношения к необычному ребенку. Если в младших классах оно определяется прежде всего позицией учителя (его настроенность на помощь, уважение, стремление подчеркнуть перед другими детьми достоинства «странного» ребенка эмоционально «заражают» детей), то в средней и старшей школе ситуация может измениться[38].

Аутичные дети начинают терять друзей, потому что общение с необычным ребенком может снижать статус их приятелей в компании подростков. Надо сказать, что дети с аутистическими особенностями тяжело переживают такие «предательства». Надо учитывать, что без специальной поддержки обычные дети в младшем подростковом возрасте нередко очень жестоки по отношению к своим аутичным одноклассникам. Например, они могут специально провоцировать аффективные реакции аутичного ребенка, чтобы сорвать урок, и т. п. В старшем возрасте подростковая среда обычно становится менее агрессивной, но зато стойко игнорирует своих необычных сверстников. В результате может возникнуть полная изоляция такого

«странного» ученика, даже абсолютно успешного в учебе. В разговоре с попавшим в такую ситуацию ребенком обычно выявляются переживания одиночества, нереализованная потребность в дружеских отношениях со сверстниками. Насколько нам известно, специальная психологическая работа с подростками, отвергающими своего «особого» одноклассника, в настоящее время не проводится, хотя необходимость ее очевидна. В заключение перечислим основные направления усилий психолога в поддержке обучающегося в обычной школе ребенка с аутизмом. Это помощь в организации обучения; психологическая поддержка учителя и одноклассников; индивидуальная коррекция социального, эмоционального и личностного развития ребенка; работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами. Рассмотрим виды аутизма и отметим какие особенности у каждого из них:

Аутизм раннего детства – иначе глубокий аутизм или синдром Каннера. Встречается в 4 раза чаще у мальчиков, чем у девочек. Типичные симптомы – это трудности в сфере общения, проблемы в социальных отношениях, проблемы с интеграцией чувственного опыта, принуждение к постоянству окружающей среды, аутичная изоляция, стереотипные действия, нарушения речи, эхолалия, выдающаяся механическая память, отсутствие реакции на свое имя, не произношение ни одного слова в возрасте 16 месяцев, избегание зрительного контакта.

Атипичный аутизм – находится в классификации МКБ-10 под кодом F84.1. Не имеет полномасштабного проявления. Первые признаки болезни появляются позже, чем в случае детского аутизма. Может проявиться в возрасте до 3 лет и даже позже.

Синдром Аспергера – находится в МКБ-10 под кодом F84.5, так называемая, мягкая форма аутизма. Основные симптомы синдрома Аспергера, это трудности в социальных навыках, нежелание работать в группе, ограниченная гибкость мышления, навязчивые интересы, трудности в принятии изменений окружающей среды, повседневные трудности в невербальной коммуникации. В отличие от детского аутизма, дети с синдромом Аспергера показывают, скорее, нормальное развитие, нет задержки в развитии речи. Им также легче приспособиться к социальной среде.

Нарушение способности невербального обучения. Находится в МКБ-10 под кодом F81.9. Клинической картиной очень напоминает синдром Аспергера. Основные симптомы: повышенная чувствительность органов чувств, отсутствие навыков невербального общения, трудности в области равновесия и графомоторики, отсутствие навыков образного мышления, плохая зрительная память, проблемы в общении со сверстниками, буквальное толкование пословиц и поговорок, стереотипное поведение.

Комплексное расстройство развития. Находится под кодом F84.9. Начинается в раннем детстве. Проявляется трудностями в социальных контактах, трудностями в общении, физической слабостью и нерегулярным поведением. Делится на два подвида: синдром Хеллера (потеря социальных навыков, двигательных навыков и языковых) и синдром Ретта (глубокая двигательная инвалидность, ограниченные возможности взаимодействия с окружающей средой, стереотипные движения рук, эмоциональное притупление, атаксия, судороги мышц).

Высокофункциональный аутизм. Не является отдельной болезнью, но этот термин применяется в отношении лиц, больных аутизмом, которые достаточно хорошо справляются с жизнью в обществе.

Семанто-прагматические нарушения. Проявляются, прежде всего, в виде трудностей в области понимания и производства речи, а также задержки в развитии речи. Больной не в состоянии, например, понять аллюзии, шутки и словесные метафоры, аналогии или скрытый подтекст.

Синдром многих сложных нарушений развития (Multiple-complex Developmental Disorder, McDD). Эта болезнь включает в себя множество различных симптомов, в частности, эмоциональные расстройства, нарушения в социальных контактах, трудности в общении, ограниченные модели поведения, расстройства мышления.

Гиперлексия – проявляется в виде проблем с пониманием устной речи, трудностями в социализации, повышенной физиологической чувствительности, конкретное мышление в пользу абстрактного.

Таким образом, рассмотрев и проанализировав, одну из нозологий: расстройство аутистического спектра, можно сделать вывод, что младший дошкольный возраст с таким диагнозом, очень тяжело переключается на новую ведущую деятельность- учебная. Мы рассмотрим игровую деятельность, как способ социальной адаптации и перехода ведущей деятельности, из игровой в учебную для детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста[44].

1.2. Игровая деятельность как средство социальной адаптации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Значимость игровой деятельности для младших школьников обусловлена тем, что игра имеет огромное значение не только для умственного развития ребенка, но и для развития его личности. Учебная деятельность как ведущая в начальной школе тесно связана с игровой деятельностью, поскольку актуальность игры для младших школьников сохраняется. Благодаря тому, что для младших школьников есть потребность в игре, она может быть использована как эффективное средство обучения. Игровая деятельность позволяет сделать смысл объектов и явлений более явным, младшие школьники глубже познают смысл даваемых знаний[29].

Многие авторы (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.Ф. Спироваи, Г.М. Жаренкова, Д.Б. Эльконин) подчеркивали значимость игровой деятельности для развития познавательных процессов младших школьников.

Л.С. Выготский указывал, что игра является обоснованным условием развития детей, во время игры дети могут проявлять свои способности, которые открывают уровень его ближайшего развития [10, с. 19]. В.А. Сухомлинский указывал на важность игры для развития детей «игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра - это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности». Т.Ф.Пожидаева обосновала возможности игровой деятельности для самореализации младшего школьника. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что «Положительным результатом такой игры является то, что ученик начинает предъявлять к себе те требования, которые необходимы, чтобы стать хорошим учеником»[47].

Тем самым, игровая деятельность - это важное средство всестороннего развития младших школьников.

Для решения задачи успешной реализации учебной деятельности в младших классах учителям можно применять несколько видоизмененные игры, которые бы учитывали не только возрастные особенности младших школьников, но также отвечали учебным задачам. Учителям при выборе игр важно не выбирать слишком простые игры, они могут не вызвать интерес, а

также наоборот, слишком сложные игры не привлекут внимание младших школьников и не вызовут интерес к учебной деятельности. Также важно отметить, что тематика и содержание используемых на уроках игр должны естественным образом соотноситься с учебной программой[16].

Чтобы оценить терапевтическую и развивающую роль игровых занятий при детском аутизме, рассмотрим вначале различные виды детской игры, характерные для нормального онтогенеза. Существует множество классификаций и периодизаций детской игры, предложенных различными исследователями. Опишем три вида детских игр, важных, для понимания методов и логики игровой коррекционной работы.

1. Игры с сенсорными свойствами предметов

К данному виду игр мы относим такие игры с предметами, в которых ребенок не использует их по функциональному назначению, а исследует различные свойства этих предметов. Например, малыш может просто стучать ложкой, чтобы извлечь определенный звук, или выкладывать ложки в ряд, а не пытаться покормить этими ложками игрушечных зверей. Или ребенок не возит игрушечную машину по полу, а переворачивает ее и крутит колеса, чтобы посмотреть, как они вертятся.

Часто кубики или конструктор дети используют не для того, чтобы «построить дом», а раскладывают их по цвету или по форме, выкладывают из них орнаменты. Маленькие дети (до 2-х лет) могут подолгу возиться с неигровыми предметами: крышками от кастрюль, баночками, пакетами, веревочками, бумагой. Им нравится играть с водой, песком, различными мелкими предметами. Дети стучат крышками от кастрюль, шуршат бумагой и рвут ее на кусочки, переливают воду и пересыпают песок, завязывают веревочки и нитки узелками и крутят их в руках.

Очевидно, что ребенок получает большое удовольствие от подобных «бессмысленных» занятий. Что привлекает его в такой игре? Безусловно, ощущения, которые он испытывает, играя с сенсорными свойствами предметов. Более того, массу интересных ощущений ребенок может получать от движений собственного тела, когда качается на качелях, кувыркается или кружится вокруг собственной оси, просто бежит по дорожке или быстро-быстро моргает.

Таким образом, одними из первых игр, которые появляются у детей в раннем возрасте – это игры с ощущениями, которые ребенок извлекает из окружающих предметов, исследуя их сенсорные свойства, и из собственного тела[17].

Ясно, что такая игра не только доставляет ребенку удовольствие, но и работает на его развитие, помогая почувствовать, сравнить и оценить (вначале только в собственном ощущении, на невербальном уровне) что теплое, а что холодное, что шершавое, а что гладкое, что большое, а что маленькое, какие звуки издают разные предметы, насколько эти предметы плотные, тяжелые или легкие, какой они могут быть формы и какого цвета, каковы они на вкус и т.п. Кроме того, важно, что подобные игры связаны с приятными ощущениями и влияют на психический тонус: так, игры с водой, мыльными пузырями, верчение и кружение радуют и возбуждают малыша, а пересыпание песка, мелких предметов, выкладывание узоров из конструктора или мозаики – успокаивают, сосредотачивают.

В процессе игровых занятий мы можем ориентироваться на эти свойства сенсорных игр, используя их как для сенсорного развития ребенка, так и, в большей степени, для регуляции его психического тонуса, дозировано включая такие игры в наше взаимодействие, в зависимости от ситуации и состояния ребенка[28].

2. Игры, основанные на аффективном заражении

Это второй вид игр, которые также появляются у ребенка очень рано, вырастая из ежедневного взаимодействия матери и младенца. Начиная буквально с первого года жизни малыши начинают радоваться «ладушкам», «сороке-вороне» и другим потешкам, которые проигрывают взрослые, держа своих детей на коленях. Взрослые «играют лицом и голосом», что веселит малыша, вызывает его на подражание. Позже, когда ребенок уже умеет ходить, он с восторгом играет в догонялки, прятки, перебрасывается мячом со взрослыми или сверстниками. Понятно, что и в этих играх есть моменты сенсорного удовольствия (как в играх 1-го типа) – от тактильного контакта, от покачивания на коленях у взрослого, от мелодии, ритма и рифмы стиха, от беготни и полета мяча. Но все же главное, что привлекает и радует в такой игре ребенка – это эмоциональное взаимодействие, возможность «эмоционально резонировать» другому человеку, вместе посмеяться, вместе побегать, вместе покричать.

Аффективное «заражение» ребенка состоянием другого человека, желание быть вместе, желание подражать, - все, что происходит в подобной игре, служит развитию способности понимать чувства других людей и сопереживать им. Поэтому такие игры необходимы и незаменимы в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения общения, задержку в развитии навыков коммуникации.

Подобные игры очень активируют ребенка, поэтому их так же, как и игры первого вида, нужно «дозировать», чтобы не перевозбудить малыша[39].

3. Сюжетные игры

Сюжетная игра берет свое начало в имитации; ребенок может играть в нее самостоятельно, со сверстниками, со взрослыми. Этот наиболее сложный вид игры формируется позже, чем игры первых двух видов: только после 3-х лет ребенок начинает постепенно овладевать сюжетной игрой.

Мы считаем сюжетной игрой ту, в которой ребенок проигрывает определенную последовательность событий, и, как правило, в такой игре есть персонаж (один или несколько), с которым эти события происходят. Как правило, вначале ребенок проигрывает простые бытовые ситуации, то, что он может наблюдать в собственной жизни. Такую игру дети иногда называют «дочки-матери»: покормить игрушку, помыть ее, уложить спать и т.п. У мальчиков с их интересом к технике сюжетная игра часто начинается с возни с игрушечной машиной, которую «ремонтируют», возят на ней «кирпичи», из которых «строят дом» или «гараж».

Далее сюжеты начинают усложняться, становятся более развернутыми во времени, выходят за пределы ежедневных бытовых ситуаций: дети проигрывают свои летние впечатления, праздники, поездки в гости, играют в «детский сад», «цирковое представление». Ребенок примеряет на себя роль врача, играя в доктора Айболита, становится продавцом или покупателем, играя в магазин, или укротителем диких зверей, играя в цирк. В сюжетах появляются порой опасные, неприятные персонажи (волки, бандиты, чудовища) или происходят страшные события, но в большинстве случаев ребенок стремится к тому, чтобы «все кончилось хорошо» или «как надо», в зависимости от того, какой эмоциональный опыт нуждается в оформлении: ребенок расправляется с врагами, спасает обиженных, и игра благополучно завершается[47].

Понятно, что в сюжетной игре есть элементы игры с сенсорными впечатлениями («снег», «салют», «полет на самолете») и, конечно, моменты эмоционального контакта, сопереживания. То есть игры первого и второго типа постепенно модифицируются, и у старших дошкольников становятся частью сюжетной игры, «подпитывая» ее приятными тонизирующими ребенка впечатлениями.

Перейдем к рассмотрению специфики игры для детей с расстройством аутистического спектра. Самостоятельную активность аутичного ребенка тоже, безусловно, можно назвать игрой. Однако, она имеет характерные особенности:

1) направленность на аутостимуляцию. Игра аутичного ребенка нацелена на аутостимуляцию, то есть на получение определенных слуховых, зрительных, тактильных и других ощущений. Например, ребенок выкладывает длинные

ряды из кубиков, группируя их по цвету, или возит машинку, наблюдая как крутятся ее колеса, или с грохотом скатывает эту машинку с горки и т.п.[46].

Игра с сенсорными свойствами предметов есть и в норме у детей раннего возраста, что позже она становится частью более сложных сюжетных игр. Отличие состоит в том, что аутичный ребенок в любом возрасте, в том числе и в старшем дошкольном и даже в школьном, может быть сосредоточен только на играх с сенсорными свойствами предметов, достигая в них большой изошренности; при этом другие виды игры ему недоступны. Так, ребенок может с мастерством жонглера крутить на пальце тарелку или делать сложные конструкции из игрушек и других предметов только затем, чтобы потом их разглядывать под определенным углом, но становится абсолютно беспомощным и безучастным, когда надо бросить мяч другому ребенку или построить «гараж» для игрушечной машины;

2) игра с неигровыми предметами. Аутичный ребенок часто играет с неигровыми предметами (крышки от кастрюль, веревочки, инструменты для ремонта, бумажки). Если же ребенок играет с игрушками, то чаще всего это кубики, конструктор, машинки, юла, а в игрушечных зверей и кукол ребенок не играет; ввести в его игру какой-то персонаж, «действующее лицо» довольно сложно. Это свойство игры аутичного ребенка также говорит о его пристрастии к определенному виду игр – играм с сенсорными свойствами предметов[42];

3) отсутствие или «свернутость» сюжета. В игре аутичных детей чаще всего нет сюжета; если он все-таки есть, то очень «свернут», нет подробностей, деталей. Это объясняется ограниченностью социального и эмоционального опыта аутичного ребенка, отсутствием его внимания к житейским событиям, непониманию связей между ними. В его памяти и, соответственно, в игре, могут поэтому закрепиться только яркие, аффективно насыщенные моменты. Например, ребенок кидает на пол игрушку, выкрикивая: «Упал! Ударился!», - и на этом игра заканчивается;

4) стереотипность игры. Самостоятельная игра аутичного ребенка, как правило, стереотипна, однообразна. В играх с сенсорными свойствами предметов, которые аутичный ребенок предпочитает всем остальным, он может подолгу «застрывать» на одних и тех же манипуляциях. Например, малыш раз за разом выстраивает длинный ряд из игрушечных машин или целыми днями трясет и крутит веревочку. Если в игре и есть элементы сюжета, то они бесконечно повторяются. Ребенок может раз за разом проигрывать одно и то же яркое впечатление («Петух взлетает на крышу дачи, покрытую новым рубероидом»);

5) невозможность вовлечь в свою игру другого человека (взрослого или ребенка). Чаще всего взрослому сложно включиться в самостоятельную игру аутичного ребенка: ребенок может не обращать на него внимания, может активно протестовать или стремиться уединиться. Даже если аутичный ребенок тянется к детям, к другим людям, он может не впускать их в свои привычные игры и занятия. Это объясняется и несформированностью у такого ребенка навыков взаимодействия, и его склонностью к стереотипности, к неизменности тех занятий, к которым он привык, которые доставляют ему удовольствие;

6) невозможность включиться в общую игру или пассивное следование в игре указаниям других детей. Ребенок с аутизмом чаще всего не играет с другими детьми, особенно со сверстниками. Даже когда он тянется к другим детям, то может подключиться только к простым играм, основанным на аффективном заражении: побегать вместе с другими детьми, покататься с горки. В лучшем случае в общую сюжетную игру аутичного ребенка могут вовлечь дети, старшие по возрасту, привлекая его на роли, не требующие инициативы и знания правил игры. В этом случае другие дети полностью руководят его действиями, а он выполняет их указания, чаще всего исполняя «пассивно-страдательные» роли: пациента на приеме у врача, ученика в школе и т.п.[51].

Таким образом можно сказать, что игра аутичного ребенка заметно отличается от игры его обычных сверстников, что она имеет иную динамику и логику развития. Если в норме игры с сенсорными свойствами объектов и игры, основанные на аффективном заражении, постепенно усложняются, вписываясь в логику сюжетной игры, то при аутизме эти более примитивные виды игр сохраняют самостоятельное значение, усложняются сами по себе, но не соединяются с сюжетом. Отрывки сюжета, даже появившись в игре аутичного ребенка, не развиваются, не соединяются между собой, не предполагают коммуникации, совместного проигрывания с другим человеком. Игра аутичного ребенка усложняется лишь по линии аутостимуляции: ребенок находит все более изощренные виды игр с сенсорными свойствами предметов, а игры, основанные на аффективном заражении, также может использовать для самотонизирования. Таким образом, самостоятельная игра аутичного ребенка направлена на аутостимуляцию, получение тонизирующих сенсорных впечатлений, и зачастую, как и другие привычные жизненные стереотипы, выполняет функцию защиты, блокировки нежелательных, слишком резких для ребенка, постоянно меняющихся впечатлений окружающего мира[35].

В игровых занятиях с аутичным ребенком есть определенная последовательность, этапность, связанная с решением специальных коррекционных задач, с определенными достижениями по разным «линиям

развития» ребенка. Эта последовательность существенно отличается при разных вариантах детского аутизма.

1) направленность всей работы и каждого конкретного занятия на развитие у ребенка возможностей разделенного переживания. Мы стремимся к этому, сочетая аффективное тонизирование со смысловым комментарием;

2) ориентация на логику нормального онтогенеза детской игры.

Включаясь в игру аутичного ребенка мы постепенно преобразуем и развиваем ее, стремясь от более простых форм игры, к которым привязан ребенок (игр с сенсорными свойствами предметов или игр, основанных на аффективном заражении) перейти к сюжету, сделать его достаточно связным и развернутым.

Понимание сюжета, интерес к сюжету игры (рисунка, книжки, мультфильма), желание и возможность участвовать в сюжетной игре и играть самому – это те цели игровой коррекции детского аутизма, которые достигаются годами работы с ребенком. Подчеркнем, что основную ценность для нас представляет не само по себе освоение игровых навыков, и нашей единственной конечной целью не является научить аутичного ребенка играть «как все дети»[27].

Гораздо важнее, что игра дает возможность для развития интереса к житейским сюжетам, для их понимания. Поглощенный своими стереотипными занятиями, аутичный ребенок не проявляет внимания к окружающим людям, к происходящим событиям. Моделируя в игре житейские события, выстраивая простые сюжеты, основанные на знакомых и приятных аутичному ребенку впечатлениях, мы развиваем его интерес и формируем понимание событий, прежде всего, его собственной жизни. Постепенно выстраивая в игре простые сюжеты, насыщая их деталями, внося элемент приключения, преодоления опасной ситуации, мы создаем у аутичного ребенка представление о сюжете, вносим «сюжетность» в его восприятие мира[38].

Направленность игровых занятий на достижение этих целей позволяет в ходе коррекционной работы решать множество **задач**, необходимых для нормализации психического и социального развития аутичного ребенка: повысить его психический тонус и снизить сверхчувствительность; развивать произвольное внимание и поведение; стимулировать инициативу ребенка во взаимодействии с окружающими людьми и в речи; преодолевать дискомфорт, страхи, проявления агрессии и самоагрессии; уменьшить стереотипность, формировать более гибкую коммуникацию и поведение в

целом. Этот далеко не полный список содержательных задач игровой терапии с аутичным ребенком дает нам право говорить о ее необходимости, первичности по отношению к другим формам работы (например, занятиям с педагогом по отработке конкретных навыков). Понятно, что эта работа может длиться не один год, но, по нашему мнению, при аутизме она незаменима, так как формирует основные механизмы эмоционального развития ребенка, создает необходимую базу для усвоения социальных навыков.

Рассмотрим в самом общем виде последовательность шагов игровой коррекционной работы при аутизме (оговоримся еще раз, что не будем детально описывать специфику работы с каждым вариантом синдрома, опасаясь выйти за рамки выбранного формата изложения)[47].

Шаг первый:

формирование совместных осмысленных переживаний, преобразование аутостимуляции в совместные игровые действия, внесение в игру «событийности»

Работа по формированию совместных осмысленных переживаний начинается на первом же занятии с аутичным ребенком, так как одной из ее очевидных функций является налаживание эмоционального контакта. Как мы уже писали, основным методом, формирующим разделенное переживание, является сочетание аффективного тонизирования со смысловым комментарием. Мы наблюдаем за ребенком, определяя тот круг аффективных впечатлений, которые он предпочитает. Затем мы либо присоединяемся к его действиям, либо предлагаем впечатления из любимого регистра. Одновременно мы стремимся накладывать на наши действия смысловые обозначения, эмоционально комментируя происходящее.

Например, если ребенок стучит игрушкой по разным поверхностям - по стенам, по столу, по картонной коробке, сравнивая звуки, - мы можем подключиться к этому стуку, пропевая «топ-топ-топ» на разные лады (то низкие, то – высокие звуки). И тут же добавляем комментарий: когда стук получается громче - поем «топ-топ» на низкой ноте и добавляем: «Это папа идет»; когда стук тихий – подпеваем высоким голосом и говорим: «Это ты так побежал!» Кроме того, мы понимаем, что малышу, которому нравится извлекать разные звуки, может быть интересен металлофон, и включаем его в игру. Извлекая звуки разной высоты, мы комментируем: «Мышонок побежал! А сейчас – лошадка скачет. А теперь – слон топ-топ!»[31].

Или, например, чтобы привлечь внимание ребенка к рисованию, мы можем сначала просто поиграть, повозиться с красками, но обязательно насыщаем

наши действия игровым смыслом: делаем разноцветные «соки», разводя краски в воде; брызгая водой на бумагу, говорим, что рисуем дождь; если ребенок пробует разные краски и смешивает их на листе бумаги, говорим о том, что это «лужа после дождя получилась, большая-пребольшая».

Таким образом, подключаясь к аутостимуляции, мы с помощью аффективного тонизирования и смыслового комментария делаем так, что она перестает быть аутостимуляцией (то есть удовольствием только для себя), превращаясь в разделенное удовольствие, разделенное переживание. Наша задача на первых порах и состоит в том, чтобы, преобразуя аутостимуляцию, накапливать совместные игровые переживания, игровые смыслы и, конечно, связанные с ними игровые действия. Некоторые из них ребенку понравятся больше других, и мы будем стремиться воспроизводить их на последующих занятиях, чтобы постепенно формировать эпизоды сюжетной игры.

Важно сказать, что мы не только обыгрываем стереотипные сенсорные впечатления ребенка, но и стараемся вводить в занятие элементы игры, основанной на аффективном заражении – потешки, прятки, догонялки. При этом мы часто берем ребенка на руки, обращаем его к себе, ловим взгляд, стараемся привлечь внимание к своему лицу. Мы «играем лицом и голосом», издаем необычные звуки, подражаем «голосам зверей» (конечно, сопровождая это игровым комментарием). Чем тяжелее проявления аутизма и чем ребенок младше, тем важнее такая игра, так как она активизирует малыша, провоцирует его на подражание, в том числе – голосовое, речевое, что необходимо и мутичному (неговорящему) ребенку, и ребенку с выраженной речевой задержкой[45].

Специально отметим, что на данном этапе все методы и приемы работы ориентированы только на произвольное внимание аутичного ребенка. Зная, что ресурс его произвольности пока что крайне мал, мы не добиваемся выполнения инструкций. Для нас принципиально важно, что ребенок вовлекается в коммуникацию произвольно, потому что только в этом случае взаимодействие с другим человеком не будет восприниматься им как вынужденное прерывание аутостимуляции, как вторжение в его стереотипное защитное поведение. И тогда это поведение можно не «гасить» или «оттормаживать», а преобразовывать, делая его осмысленным и направленным на взаимодействие.

Мы часто сталкиваемся с характерной ошибкой, которую допускают и родители, и специалисты, работающие с аутичными детьми, - с непониманием, недооценкой важности смыслового комментария. Они ограничиваются лишь аффективным тонизированием, не придавая игрового смысла своим действиям, точнее, не выражая этого смысла в своей речи.

Объясняют это тем, что «все равно ребенок меня не слушает» или «не понимает того, что я ему говорю»[53].

Действительно, мы можем установить аффективный контакт с аутичным ребенком, используя разнообразные впечатления того регистра, который он предпочитает. И можем даже не озвучивать наши действия, доставляя ребенку удовольствие (в конце концов, щекотать его можно и молча). Но вопрос состоит в том, насколько продуктивен этот подход, содействуют ли подобные занятия развитию ребенка. Ведь во взаимодействии такого рода аутичный ребенок будет воспринимать взрослого только как «средство аутостимуляции». И взрослый рано или поздно обнаруживает, что он вынужден только «следовать за ребенком», выполнять его требования, не имея возможности что-то изменить. Следствием подобного опыта работы нередко бывает полный отказ от игровых методов, стремление жестко организовать поведение малыша, отрицание ценности игры для развития аутичного ребенка.

Если мы хотим добиться изменений, прогресса в психическом развитии аутичного ребенка, все наши совместные «аффективные забавы», сенсорные удовольствия должны быть как-то названы, всем нашим действиям должен придаваться определенный игровой смысл. Наша совместная игра с аутичным ребенком не может быть просто «кружением» или «катанием мяча по полу». В этом случае мы только подкрепляем любимые виды его аутостимуляции. Каждый момент нашего взаимодействия, основанный на совместном сенсорном удовольствии, должен сопровождаться смысловым комментарием, создающим игровой образ. Это необходимое условие оформления в игре отдельных эпизодов сюжета. Нужно, чтобы ребенок знал, что вы не просто кружите его на руках, а он «летает как птичка» и «сейчас прилетит к маме в гнездышко»; что он не просто коллекционирует игрушки под столом, а «прячет и спасает зверей от дождя и ветра»; что колесо от пирамидки, которое ребенок раскручивает на полу – это «карусель», на которой могут кататься крошечные пластилиновые человечки, которых взрослый лепит специально для этой игры.

Именно таким образом нам удастся постепенно вводить в игру «событийность» (как в приведенных выше примерах, когда мы играем не «просто так для удовольствия», а что-то происходит, случается) для того, чтобы игровое действие становилось осмысленным и могло развиваться дальше, длиться, помогая ребенку осваивать последовательность и связь событий[27].

При этом исходно мы ориентируемся только на непроизвольное внимание ребенка, привлекая и удерживая его приятными аффективными впечатлениями. Ведь если малыш повернулся к нам спиной и отошел,

привлеченный яркой игрушкой, это не значит, что он нас не слышит или не понимает. Поэтому мы не прекращаем смысловой комментарий, который даже в этот момент помогает не прервать контакт с ребенком, и, в конечном итоге, возвращает его к совместной игре.

Конечно, далеко не все наши рассуждения аутичный ребенок воспримет и услышит. Очень важно найти эмоционально значимые для него детали, какие-то особенно ценные впечатления, о которых мы можем узнать, подробно расспросив родителей о пристрастиях малыша, о том, чем он занимается дома и на что обращает внимание на улице. Найдя такие впечатления и используя их в игре, мы можем от «следования» за ребенком постепенно перейти к «ведению», к продлению его внимания во взаимодействии, к оформлению в игре эпизодов сюжета[17].

Подчеркнем, что на данном этапе работы эмоционально-смысловой комментарий необходим в течение всего дня, чтобы фиксировать внимание ребенка на событиях окружающей жизни, содействовать их осознанию. Это – задание для родителей, которых мы стремимся обучить приемам коррекционного взаимодействия, чтобы вся домашняя жизнь эмоционально проговаривалась для малыша, и, конечно, чтобы они могли самостоятельно играть с ребенком дома.

Нужно сказать, что на данном этапе работы у аутичного ребенка могут возникать некоторые негативные проявления: он становится не только более активным, но и более капризным, менее послушным, ломается устоявшийся режим дня, может нарушиться сон, может усилиться аутостимуляция в течение дня. Мы считаем это «побочным действием» аффективного тонизирования: активность ребенка возросла, а способы саморегуляции пока не изменились, и малыш не справляется с возросшим уровнем психического тонуса. При продолжении работы эти проблемы исчезают, когда ребенок вполне адаптируется к своему новому, более высокому уровню аффективного тонуса[33].

Однако, в ряде случаев у детей с наиболее глубоким аутизмом в начале игровой терапии мы сталкиваемся с нарастанием общего дискомфорта. Приступы дискомфорта у ребенка и связанные с ними капризы и негативизм могут осложнять жизнь семьи и препятствовать дальнейшим занятиям: малыш не хочет входить в игровую комнату, отказывается от контакта со взрослым, с которым на предыдущем занятии взаимодействовал с явным удовольствием. В таких случаях мы обращаемся к дополнительной поддержке в виде игровой холдинг терапии, которая помогает справиться с дискомфортом, нарушениями психического тонуса, и формирует эмоциональную привязанность ребенка к родителям.

В итоге первого этапа работы дети даже с наиболее тяжелыми формами аутизма начинают интересоваться житейскими событиями, их внимание становится более развернутым, ребенок легче идет на взаимодействие со взрослым, иногда сам инициирует такое взаимодействие. Постепенное увеличение в игре объема тактильного, зрительного контакта содействует снижению сверхсензитивности. Всегда заметен и прогресс в речевом развитии ребенка[22].

Так в самом общем виде можно описать задачи, методы и результаты первого этапа работы с аутичными детьми, независимо от варианта синдрома. При этом мы знаем, что дети с разными формами аутизма исходно отличаются по своим возможностям, что существует и специфический круг проблем, характерных для каждой группы синдрома. Для сравнения, описанный нами «первый шаг» в работе с ребенком четвертой группы (наиболее легкий вариант аутизма) будет очень коротким, займет лишь несколько занятий, а при самой тяжелой, первой группе синдрома этот этап работы может растянуться на один-два учебных года. Или, например, подключаться к аутостимуляции ребенка с третьим вариантом синдрома категорически нельзя, ведь такой ребенок тонизирует себя страшными, неприятными историями, нередко специально добиваясь яркой отрицательной эмоции близкого человека. И строить с ним взаимодействие стоит с помощью другого ряда аффективных удовольствий: сенсорных ощущений, простых уютных бытовых впечатлений.

Тем не менее, общим смыслом первого шага игровой терапии при любом варианте аутизма будет формирование совместных с ребенком осмысленных переживаний, закрепленных в игровых образах, которые в дальнейшем могут стать эпизодами сюжета[47].

Шаг второй:

оформление простого сюжета игры, фиксация смысловой связи и последовательности событий. Введение в игру персонажей. Освоение причинно-следственных отношений и представлений о времени

Следующий шаг в развитии игры с аутичным ребенком – построение связного игрового сюжета. Мы говорим о наиболее простом варианте сюжета, понимая его как цепочку, как последовательность событий, не предполагающую «завязки», «кульминации» и «развязки». На предыдущем этапе работы нам удалось придать устойчивые игровые обозначения отдельным моментам нашего с ребенком взаимодействия, накопить некоторое количество игровых образов, и теперь мы стремимся связать их между собой по смыслу.

Для того, чтобы решить эту задачу, необходимо выполнение нескольких условий, главным из которых является воспроизводимость, повторяемость на каждом занятии тех моментов совместного аффективного удовольствия, которые наделены игровым смыслом[43].

Когда поведению ребенка исходно присуща стереотипность такой повторяемости добиться несложно. В случае наиболее глубокого аутизма, когда у ребенка полевое поведение, нам помогает неизменность в организации пространства игровой комнаты – все должно быть на тех же местах, что и в первый раз. Тогда ребенок, начиная «полевое» перемещение, вновь «наткнется» на горку и съедет с нее; затем, как и в прошлый раз, заберется на подоконник, и будет смотреть в окно, а взрослый расскажет о том, что происходит на улице; потом малыш двинется дальше по комнате, где на том же месте увидит стол, на котором листы бумаги, краски, вода – вполне возможно, что он, как и на предыдущем занятии, начнет смешивать краски или некоторое время понаблюдает за тем, что взрослый для него рисует и т.д. Помимо неизменности в организации игрового пространства должна быть и повторяемость действий взрослого, ведущего занятие: так же, как в прошлый раз, мы пытаемся подхватить ребенка, когда он съезжает с горки, и немного покружить его на руках, приговаривая «Полетела птичка!», а после рисования снова провоцируем забраться на одеяло и раскачиваем, как и на предыдущем занятии, напевая его любимую песню[36].

Фактически мы стремимся сформировать стереотип занятия, «застолбить» определенную последовательность игровых действий. В случае наиболее тяжелого аутизма такой формальный «каркас» занятия абсолютно необходим, так как он организует поведение ребенка и дает нам возможность закрепить последовательность моментов эмоционального взаимодействия с малышом.

В дальнейшем пространственно-временной стереотип занятия мы постепенно заменяем сюжетом, придавая игровой смысл нашим совместным с ребенком «сенсорным забавам» и выстраивая между ними смысловые связи[13].

Например, ребенок привык в начале занятия забегать в игровой домик, где «спят» игрушки и включать там свет, что получило обозначение: «С добрым утром ребята и зверята! Просыпайтесь!»; затем он скатывался с горки и кружился «как птичка» на руках у взрослого; потом наблюдал, как взрослый рисует красками «лужу» и «капли дождя», иногда подключаясь к возне с водой и красками; а потом возил игрушечную машинку «как настоящий водитель» или «как папа». Эти уже существующие отдельные элементы сюжета поможет связать воедино какой-нибудь знакомый и любимый ребенком персонаж – игрушечный заяц (а часто – целая компания зверей),

Буратино, просто пластилиновый «мальчик». Сначала в игровом домике мы «разбудили» игрушечных зверей, которые вместе с нами «отправились гулять и кататься с горки», потом «полетели на вертолете» (вместе с ребенком кружим игрушечных персонажей на руках), попали под дождь, топали по луже и, наконец, поехали домой на машине. Конечно, действия с игрушечными персонажами исходно выполняет взрослый, а ребенок следует знакомому стереотипу занятия и слушает сюжетный комментарий. Позже он уже может, подражая взрослому, периодически включаться в игровое действие: например, с криком «Идите домой!» забрасывать в домик игрушки, рисовать «мокрые следы» зверей, которые «промочили ноги в луже» и т.п. Если персонажи пока еще не принимаются ребенком, то главным героем может быть и он сам (хотя постепенное введение персонажей в игру необходимо для разворачивания сюжета и его смыслового усложнения).

Понятно, что связный сюжет выстраивается не сразу, так как смысловые связи между эпизодами ребенок часто не воспринимает или принимает с большим трудом. Поэтому вначале даже «двухтактную» смысловую последовательность - «звери сели в машину – и приехали домой» - мы оцениваем, как большое достижение. Рваность, фрагментарность восприятия, характерная для аутизма, преодолевается постепенно. Мы пристраиваем друг к другу, связываем воедино элементы сюжета, ориентируясь, в основном, на бытовой опыт ребенка, постоянно апеллируем к нему, включаем в игру детали собственной жизни малыша. «Хватит спать, Чебурашка, пора вставать!» или «Ешь кашу, а потом пойдем гулять», - говорим мы, так как подобные простые комментарии ребенок слышит в своей повседневной жизни. Первые формы такого связывания элементов игрового взаимодействия в случаях работы с маленьким ребенком, с ребенком 1-2 группы аутизма могут быть очень простыми: «Пока, домик! – Привет, горка!». Характерно, что именно эти обозначения движения по линии развития сюжета («Пока! – Привет!») малыш начинает повторять и самостоятельно использовать и за пределами игровой ситуации[52].

Собственно на этом этапе работы наша цель и заключается в формировании простого бытового сюжета, построенного на личном опыте ребенка. Такой сюжет, основанный на житейском опыте малыша, казалось бы, не несет в себе принципиально новой для него информации. Однако, большую часть событий собственной жизни аутичный ребенок проживает «механически», эмоционально их не осмысливая, не осознавая их последовательности и взаимосвязи. Погруженный в аутостимуляцию, такой ребенок легче сосредотачивается на отдельных сенсорных впечатлениях, знаках и символах, коллекциях и классификациях. Поэтому специалисты, работающие с аутичными детьми, признают, что научить их различать цвета, форму и величину предметов, освоить цифры и буквы гораздо легче, чем заинтересовать сюжетной игрой. Но именно с помощью сюжетной игры

аутичный ребенок может эмоционально осмыслить события, в первую очередь, своей собственной жизни, получить представление об их связи и взаимозависимости, об их обусловленности человеческими отношениями. В русле эмоционального осмысления сюжета аутичный ребенок может освоить понятие времени, уяснить для себя что значит «вчера» или «завтра», что означает «было прошлым летом» или «будет совсем скоро».

В то же время, параллельно с формированием игрового сюжета на занятиях, продолжается домашняя работа, направленная на осмысление ребенком «личной жизни» и «личной истории». Основную роль здесь играют родители, так как представление о собственной жизни и жизни семьи постепенно формируется у аутичного ребенка благодаря эмоциональному комментированию последовательности ежедневных событий, планированию и подведению итогов прожитого дня. Свой комментарий родители нередко сопровождают сюжетным рисунком, главный герой которого – их ребенок. Прорисовывая для ребенка события дня, они расставляют определенные эмоциональные акценты, что помогает дольше удерживать внимание малыша[42].

«Личная история» также может формироваться с помощью сюжетного рисования, когда мы прорисовываем и проговариваем для ребенка эмоционально значимые впечатления прошлого или планируемые семейные события: дни рождения, новогодние праздники, летние поездки на дачу или на море, походы в гости или в зоопарк и т.п. Родители могут привлекать внимание ребенка к фотографиям семейного альбома, рассказывая о том «как Петя был маленьким».

Аффективные проблемы – дискомфорт, капризы, перепады активности и настроения – характерные для предыдущих этапов работы, смягчаются, отступают на второй план. На первом плане оказываются проявления задержки развития, которые теперь становятся очевидными для родителей и воспринимаются ими достаточно остро. Их желание «организовать» и «обучать» ребенка становится особенно настойчивым. Однако, на этой стадии аутичный ребенок еще не готов к занятиям с педагогом или логопедом, требующим произвольной организации внимания и поведения. Навыки произвольной самоорганизации только начинают «прорастать» на фоне возросших возможностей эмоционального контакта. В этот период занятия, ориентированные на произвольное внимание ребенка, требующие выполнения определенных инструкций, уже возможны, но нежелательны, так как могут привести к усилению стереотипности, негативизму и подавлять первые проявления инициативы и самостоятельности в эмоциональном взаимодействии и речи[31].

Итак, на данном этапе работы мы постепенно формируем простой сюжет, который надолго становится любимой игрой ребенка. Выстраивание сюжета, связывание игровых эпизодов в единую последовательность необходимо для того, чтобы формировать у аутичного ребенка восприятие течения времени, связи и взаимозависимости событий. Мы работаем именно над той «разверткой во времени», выстраиванием плана действий, которые так сложны для аутичного ребенка. Наши усилия подкрепляются работой родителей, направленной на осмысление ребенком его «личной жизни» и «личной истории».

Среди приемов работы, формирующих связный сюжет, следует отметить введение в игру персонажей и постоянное связывание сюжета с личным опытом ребенка, со значимыми для него впечатлениями и событиями жизни. Эмоционально-смысловой комментарий в большей степени нацелен на формирование представлений о логической связи и последовательности событий, об их зависимости от человеческих отношений[24].

В итоге второго этапа работы у аутичного ребенка начинает развиваться способность эмоционального осмысления событий, прежде всего, собственной жизни, постепенно преодолевается фрагментарность их восприятия. Формируются представления о причинно-следственных связях и о зависимости хода событий от человеческих отношений и социальных правил. Развиваются представления ребенка о прошлом и будущем, о течении времени.

На данном этапе занятий достигается заметный прогресс и в развитии речи ребенка, она становится более развернутой и связной. При этом есть существенные различия в речевой работе при разных вариантах синдрома (на которых мы подробно не останавливаемся в данной статье, прослеживая лишь общую логику коррекционной работы)[27].

Шаг третий:

развитие игрового сюжета путем его детализации. Преодоление стереотипности, внесение в игру и жизнь ребенка разнообразия, формирование способности к осмысленному выбору

На предыдущем этапе работы нам было важно выстроить игровой сюжет и удерживаться в его рамках, не давая ребенку отвлекаться, всякий раз возвращая его на проложенную нами «дорожку». Таким образом мы закрепляли не формальную пространственно-временную, а смысловую структуру занятия, основой которой становился простой бытовой сюжет, построенный на ежедневных впечатлениях ребенка.

Однако, спустя некоторое время наш сюжет может превратиться в жесткий стереотип, который ребенок будет проигрывать в неизменной последовательности, подобно отработке определенного ритуала. Для того, чтобы сюжетная игра не стереотипизировалась, продолжая быть источником необходимых малышу эмоциональных впечатлений и выполняя свою развивающую функцию, нужно постоянно вносить в нее разнообразие. Мы пока что не говорим о новых событиях, неожиданных «сюжетных поворотах», ведь ребенок еще не готов их принять, так же, как любые серьезные изменения в своей жизни. Но мы вполне можем развивать игровой сюжет, насыщая его эмоционально значимыми для ребенка деталями[28].

Фактически, мы начинаем заниматься проработкой, детализацией сюжета сразу после того, как он оформился. Например, щенок перед тем, как садиться в грузовик, должен «съесть свою любимую котлетку»; кататься с горки, кроме щенка, захочет еще и заяц и попросит «принять его в компанию»; в доме щенку потребуется мягкая удобная подстилка и т.д. Дополняя сюжет, мы обсуждаем, что любят наши персонажи, какую еду предпочитают, какие песни; мы подробно обустраиваем их дом, водим на прогулку или катаем на машине, то есть наполняем их жизнь знакомыми ребенку уютными бытовыми подробностями.

Новые детали аутичный ребенок принимает с трудом, поэтому мы стараемся, внося дополнения, ориентироваться на сферу его интересов и пристрастий или на недавний эмоциональный опыт. Так например, если ребенок только что отпраздновал свой день рождения, он, скорее всего, согласится внести в сюжет «праздник», «именинный торт со свечками», «подарки»; если полюбил ездить в метро, то путешествие игрушечных персонажей можно дополнить «поездкой на метро»; если переболел простудой – можно попробовать ввести в игру «лечение Чебурашки» - даем ему «сладкие витаминки» и «капаем в нос капли»[54].

Таким образом, на данном этапе игровой терапии знакомый ребенку сюжет игры развивается, обогащаясь новыми подробностями. Такая работа необходима для преодоления стереотипности поведения, присущей ребенку с аутизмом, для того, чтобы и в жизни ему было легче выйти за привычные рамки, принимать новизну и разнообразие. Параллельно мы создаем возможность для формирования других сюжетов, помогающих аутичному ребенку эмоционально осмыслить разные сферы его жизни.

Основным приемом работы на этом этапе является детализация сюжета, внесение в игру знакомых ребенку впечатлений из разных областей жизни. Актуальным остается и аффективное тонизирование (чтобы привлечь внимание к новой детали сюжета и активировать малыша). Эмоционально-смысловой комментарий так же, как и игра, становится более подробным и

развернутым, помогая осмыслять новые детали сюжета, новые ситуации, новые игровые образы и вводить их в круг устоявшихся представлений ребенка.

Включая в игру новые впечатления из разных сфер жизни мы не просто удлиняем и усложняем наш сюжет, но и закладываем основу для будущего разнообразия сюжетов. Со временем мы сможем от простого бытового сюжета перейти к игре «в магазин», «в доктора», «в детский сад», «в театр», «в путешествие» (или включить такие эпизоды в нашу любимую игру). Проигрывая эти сюжеты с нашей помощью, ребенок осваивает связанные с ними эмоциональные смыслы, «примеряет» разные роли. Поэтому мы не только расширяем его представления об окружающем мире, о социальных правилах и человеческих отношениях, но, фактически, отрабатываем на игровой модели необходимые навыки социального взаимодействия, осознанного и целенаправленного поведения в соответствующих ситуациях.

Итак, постоянно внося в игру новые детали, мы избегаем характерной для аутичного ребенка склонности к стереотипизации, «застреванию» на одних и тех же впечатлениях и действиях, добиваемся более гибкого реагирования в изменившейся ситуации. В итоге мы стремимся к разработке одного или нескольких игровых сюжетов, в которые ребенок смог бы сам спонтанно вносить дополнения. Появление такой спонтанности у аутичного ребенка – важный показатель достижения им некоторой самостоятельности, произвольности, что отражается одновременно на всех сферах его жизни (и на домашнем поведении, и на поведении с детьми на улице, и в детском саду). В этот период становится продуктивным и подключение индивидуальных занятий с педагогом[46].

Этот длительный этап работы неизбежен со всеми детьми, страдающими аутизмом, независимо от варианта синдрома. На данном этапе продолжается и работа по выстраиванию смысловых связей внутри игры, «личной жизни» и «личной истории» аутичного ребенка, так как его самостоятельной игре и речи по-прежнему присуща фрагментарность, трудность временной и смысловой развертки. Часто игра на данной стадии работы дополняется сюжетным рисованием, совместным чтением сказок, просмотром диафильмов и мультфильмов, которые комментируются взрослым.

Продолжается и работа по развитию речи аутичного ребенка, которая теперь нацелена на преодоление шаблонности, стимуляцию речевой инициативы, развитие возможности связного пересказа. Комментируя сюжетное действие, мы оставляем ребенку паузы, побуждая его договаривать сначала – отдельные слова, а потом и фразы в моменты совместного фантазирования. Мы активно задаем ему вопросы по ходу сюжета, а после занятия вместе с ребенком (оставляя ему паузы для заполнения) рассказываем маме «во что

мы играли», «что у нас было интересного». Надо отметить, что и сам ребенок начинает задавать вопросы, больше интересуется тем, что происходит в жизни[41].

В итоге третьего этапа работы постепенно развивается способность аутичного ребенка принимать новизну и разнообразие, его поведение в игре и в жизни становится менее стереотипным; малыш может коротко прокомментировать деталь сюжета, внести в него собственные дополнения. Он проявляет инициативу не только в игре, но и в житейских ситуациях; его речь становится более развернутой, менее шаблонной. Ребенок осмысляет в игре и постепенно осваивает в жизни навыки социального взаимодействия, поведения в различных житейских ситуациях[32].

Шаг четвертый:

формирование сюжета «с приключением». Развитие у ребенка способности к преодолению препятствий, возможности справиться со страхом. Культурная трансформация влечений и агрессии. Освоение роли «положительного героя»

На данном этапе работы нам важно сформировать у аутичного ребенка способность пережить острое, неприятное впечатление, справиться с ощущением опасности, со страхом. Развитие этой способности дает ребенку возможность преодолевать препятствия, решать житейские и интеллектуальные задачи, которые представляются ему сложными.

Для этого мы вводим в игру элементы неожиданности, приключения, переживания опасности (или реагируем на спонтанные проявления аутичного ребенка, который начинает вносить в игру такие впечатления). Включать в игру детали такого рода следует с большой осторожностью, так как дети с первым и третьим вариантами аутизма могут долго фиксироваться на таких впечатлениях, используя их для аутостимуляции, а дети второй и четвертой групп в силу своей особой ранимости могут испугаться или расстроиться при самой, казалось бы, безобидной случайности (что-то забыли, потеряли деталь игрушки). В то же время, мы можем научить их справляться с подобными переживаниями, ведь в игре все неожиданные и опасные ситуации разрешаются благополучно[50].

Основной принцип нашей работы – довести сюжет до «хорошего конца». Мы начинаем с самых безобидных приключений: кто-то из игровых персонажей шалит, не слушается, приходится его «воспитывать»; или, например, «щенок чуть не опоздал на автобус» или «забыл надеть теплый шарф, а на улице холодно». Но все тут же заканчивается хорошо: шалун просит прощения, водитель автобуса подождет щенка, а за шарфом можно вернуться домой.

Это примеры «свернутой психодрамы» - одного из методов игровой коррекционной работы. Он часто используется нами и в том случае, когда в игре «всплывают на поверхность» собственные страхи ребенка, но такие, которые не нуждаются в длительном «изживании»: эти страхи нестойкие, мимолетные, и длительная фиксация внимания на подобных страхах в игре приведет только к их усилению и закреплению.

Другим методом, развивающим эмоциональную выносливость ребенка и его возможность справляться со страхами, является ситуация «острой безопасности». Такая ситуация создается в игре, когда взрослый вместе с ребенком прячется в какое-то укрытие (игровой домик, палатку), за пределами которого остаются «дождь, ветер, гром и молния». Активно комментируя ситуацию, подчеркивая, как «в нашем доме хорошо, тепло и уютно», взрослый эмоционально тонизирует малыша, который, в конечном итоге, спонтанно совершает «вылазку» из укрытия наружу («туда, где буря»), а затем с восторгом забирается обратно в укрытие. Часто в такой ситуации ребенок может сообщить о своем страхе, объект которого (волк, «чудовище»), конечно, находится снаружи, за пределами дома. Мы можем совершить совместную с ребенком «вылазку», чтобы «прогнать чудовище», но иногда ребенок решается на это и в одиночку[49].

Всегда, когда по нашей воле или по желанию ребенка в игре происходит какое-то непредвиденное событие, нечто опасное или неприятное, наша основная задача – дать ребенку образец благополучного разрешения ситуации, сделать так, чтобы «все кончилось хорошо». Если сломалась игрушечная машина – «вызываем мастера», который ее чинит; если разрушился дом – «делаем ремонт»; если игрушечный персонаж упал, «ушибся» или «заболел» – лечим больного, причем «доктором Айболитом» может стать не только взрослый, но и сам ребенок. Так мы закрепляем в сознании малыша представление о том, что трудности преодолимы, что в тяжелой или опасной ситуации необходимо действовать, искать помощь, что всегда можно найти способ справиться с проблемой. Образцы подобного поведения, освоенные в игре, помогут ребенку и в жизни избегать характерных для аутизма панических реакций, преодолевать растерянность в проблемных ситуациях.

Во многих случаях, особенно у детей с третьей группой аутизма мы обнаруживаем страхи, буквально «сплавленные» с влечением, когда пугающий объект или ситуация притягивают ребенка, вызывают у него жгучий интерес. Малыш может бесконечно говорить о страшном впечатлении, не принимая ни один из вариантов благополучного завершения событий, предлагаемых взрослым. В этом случае мы понимаем, что мыслительная и вербальная «игра со страхом» стала способом аутостимуляции для ребенка, и «подключаться» к ней не стоит, чтобы не

стать лишь «усилителем аутостимуляции». Среди методов, направленных на работу с подобными проблемами, можно выделить следующие: высмеивание или «приручение» страха с помощью специальной интерпретации и игрового действия. Например: «А почему так кричит этот злой пират? Может, заболел? Живот болит? Надо его лечить, сейчас дадим таблетку!»

Характерна, к примеру, история, рассказанная мамой одного из наших пациентов. Ребенок долгое время боялся «чудовища, которое живет за ковром», пока мама не предложила напоить это чудовище «Пепси-колой». «А он будет?», - с изумлением спросил ребенок, и, получив утвердительный ответ, вылил за ковер полбутылки своего любимого напитка. С этого момента разговоры о чудовище полностью прекратились[45].

«Отвлекающая психодрама», то есть игра, сюжет которой должен быть привлекательным для ребенка, аффективно насыщенным, с тем, чтобы временно отвлечь его от аутостимуляции – рассуждений об опасном, неприятном событии или о каком-то страшном персонаже. Важно, что взрослый не запрещает ребенку говорить на «любимую тему», допускает присутствие в игре страшных персонажей, обещая «обязательно с ними разобраться потом, чуть позже», потому что «сейчас есть очень срочные дела». Этими «срочными делами» может быть «путешествие в Африку», «лечение зверей», «спасение слоненка, который потерялся в лесу», то есть «сюжет с приключением». Подробно прорабатывая сюжет «отвлекающей психодрамы» мы всякий раз просим ребенка «немного подождать», когда он хочет вернуться к проговариванию привычной страшной истории. Сюжет насыщается бытовыми деталями, сенсорными впечатлениями, привлекающими внимание ребенка, малыш постепенно все больше вовлекается в сюжетное действие. К концу занятия мы обнаруживаем, что ребенок забыл о своей «привычной страшилке», или допускает появление в игре тех персонажей, о которых всегда говорил с ужасом и восхищением, в какой-то обыденной ситуации: «Где эти разбойники? Надо им тоже дать нашей любимой клубники, пусть поедят немного».

Таким образом, аффективное напряжение, связанное со страшным событием или персонажем, переносится в контекст «сюжета с приключением». Когда мы подробно прорабатываем этот сюжет, вовлекая в него ребенка, его аффективное напряжение постепенно «выдыхается», «снимается по частям» в русле совместной игры. При этом сюжет «отвлекающей психодрамы» мы обязательно доводим до «хорошего конца»[42].

В ходе коррекционной работы мы часто сталкиваемся с инфантильными влечениями, проявления которых и в норме бывают у малышей до четырех лет, но при аутизме обладают особой стойкостью. Самые типичные из них –

это рассуждения на «туалетные темы» или о чем-то неправильном, «нехорошем поведении». Иногда дело не ограничивается рассуждениями, поэтому нам приходится полностью перестраивать игровое занятие. Отработанный сюжет разрушается, например, потому, что ребенок постоянно стремится убежать в туалет, открывать краны, чтобы из всех текла вода, запирает детей и взрослых в кабинках. В этом случае нет другого выхода, как быть вместе с ребенком, и стараться так трансформировать его активность, чтобы по-возможности придать ей социально приемлемый смысл: принести в туалет все игрушки, которые надо помыть, стирать там игрушечную одежду, забегать в кабинки не «просто так», а проверять, есть ли там туалетная бумага и т.п. При первой же возможности мы возвращаемся в игровую комнату: «развесить белье», «уложить детей спать». Наше подключение к подобным занятиям ребенка, придание какого-то положительного смысла его действиям, ведет к тому, что влечения постепенно «выдыхаются», встраиваясь в социально приемлемый сюжет.

Таким же образом мы стремимся преобразовать и агрессивные проявления ребенка: когда он разбрасывает мелкие предметы – называем это «салют» или «град пошел», когда кидает игрушечных зверей – говорим, что это «цирковая дрессировка» или «соревнование». Важно, что мы не просто допускаем подобные проявления, но придаем им игровой смысл, встраиваем в сюжет. Например, в игре ребенок имеет полное право «выбросить за дверь этого противного волка» или «поставить его в угол», если волк «плохо себя ведет»[39].

Конечно, далеко не все проявления агрессии можно и нужно обыгрывать, многие из них совершенно недопустимы ни в игре, ни в домашней жизни. Вместе с родителями аутичного ребенка мы в каждом случае разрабатываем определенную систему запретов, ограничений, направленных на преодоление агрессивного поведения.

О проблемах поведения аутичных детей и возможностях их разрешения – см. в одноименной главе в кн. «Аутичный ребенок: пути помощи» (О.С.Никольская с соавт., М., Теревинф, 1997г.)

Однако, на игровых занятиях ребенку позволено больше, чем в быту, ведь в игре мы можем частично трансформировать агрессию, придавая ей социально приемлемый смысл. Актуальными становятся рассуждения о том, «что такое хорошо и что такое плохо». Нам важно, чтобы освоенное ребенком переживание преодоления страшной, неприятной ситуации, и появившаяся у него «тяга к приключениям» встраивались в приемлемый социальный контекст. Поэтому мы стараемся не допустить, чтобы малыш брал на себя роль «крокодила», «бандита», «злого волка», а постепенно формируем образ

«положительного героя»: «богатыря», «спасателя», «защитника слабых и обиженных».

Итак, на данном этапе работы мы развиваем у аутичного ребенка способность к преодолению страха, включая в совместную игру (или рисование) «приключения». Проигрывая и проговаривая способы действий в опасной, неприятной ситуации, мы демонстрируем возможность ее благополучного завершения. Если ребенок «заигрывается» переживанием опасности, или «застревает» в инфантильных влечениях (в том числе – агрессивных действиях) – мы используем специальные игровые методы, направленные на «утилизацию» влечения, на его встраивание в социально приемлемый игровой контекст[10].

На этой стадии на игровых занятиях формируется один или несколько развернутых сюжетов, но, как правило, самым любимым становится сюжет о путешествии. Конечно, цели этого путешествия, его герои, обстоятельства и приключения у каждого ребенка свои, индивидуальные, но, в целом, такой сюжет дает большую возможность для внесения в игру дополнений, изменений, неожиданных препятствий.

Занятие в целом становится более протяженным, ребенок может с удовольствием играть и взаимодействовать с нами не менее 1,5 – 2 часов. Это говорит о возросшей эмоциональной выносливости, о развитии произвольного внимания, об осмысленном и заинтересованном отношении к тому, что происходит в жизни. Освоение в ходе игровой терапии механизма эмоционального преодоления, преобразования неприятной, пугающей ситуации делает поведение ребенка более гибким. Развивается его способность активно адаптироваться в новой, незнакомой ситуации, испытывать удовольствие от преодоления барьера, решения сложной задачи, эмоционально осмыслять понятия «успех» и «победа»[17].

В итоге четвертого этапа работы поведение аутичного ребенка становится более гибким благодаря формированию его способности к эмоциональному преодолению, преобразованию сложной, неожиданной, пугающей ситуации. В игре он обучается находить способы решения проблемы, доводя действие до «хорошего» или «правильного» конца. Возможности его социальной адаптации существенно расширяются, благодаря тому, что малыш постепенно обретает контроль над собственными инфантильными влечениями и агрессивными проявлениями. Следование социальным правилам теперь становится для ребенка вполне осмысленным, подкрепляясь в игре освоением роли «положительного героя»: «помощника», «спасателя», «защитника».

Мы описали основные методы, цели и общую логику игровой коррекционной работы с аутичным ребенком-дошкольником. Представленная нами последовательность «шагов» игровой терапии дает возможность охватить в целом тот круг проблем, на решение которых она нацелена в случае аутистического развития[13].

Естественно, что логика работы несколько меняется в зависимости от варианта синдрома: продолжительность описанных этапов терапии, актуальность проблем каждого этапа будет разной при разных формах аутизма. Описанная нами последовательность «шагов» соответствует работе с наиболее тяжелым вариантом синдрома. А, например, с аутичным ребенком третьей группы мы уже на первых занятиях пытаемся формировать «отвлекающую психодраму», встраивать агрессивные проявления в социально приемлемый сюжет, то есть решать задачи, которые в приведенной нами логике относятся к последнему (четвертому) этапу работы. Именно эти проблемы наиболее актуальны к моменту начала занятий с таким ребенком. Позже мы будем стремиться выстраивать развернутый сюжет, насыщая его деталями, то есть прорабатывать и те задачи, которые в представленной нами последовательности соответствуют первым трем этапам коррекции. При этом цели, методы и основные принципы игровой работы всегда остаются неизменными.

В любом случае, наиболее важным результатом для нас является развитие у аутичного ребенка способности к разделенному переживанию, которая позволяет «увести» его от аутостимуляции, формировать навыки взаимодействия, пробудить инициативу, желание контактировать с другими людьми, с окружающим миром[22].

Развивая способность к разделенному переживанию, в игровой работе мы движемся от совместных с ребенком «сенсорных удовольствий» к эпизодам игрового сюжета, а значит - к осмыслению отдельных событий, к осознанию «событийности» происходящего вокруг и с ним самим. Выстраивая связи между сюжетными эпизодами мы создаем у ребенка представление о связи и последовательности событий, а насыщая сюжет деталями формируем понимание разнообразия, вариативности, создаем основу для возможности выбора. И, наконец, в «игре с приключением» мы помогаем аутичному ребенку освоить способы овладения собственным страхом, стать более смелым и самостоятельным.

Отметим, что подобное развитие событий в русле игровой коррекции возможно только при длительной, упорной, многолетней работе с аутичным ребенком. Конечно, при более благоприятных вариантах синдрома (3, 4 группы аутизма), мы можем многого добиться и за 1-2 года занятий, но, в идеале, игровая терапия необходима каждому ребенку с аутизмом на

протяжении всего дошкольного возраста. Альтернативы игровым занятиям просто не существует, так как именно эта форма работы адекватна и возрасту ребенка и самой сути аутистического расстройства. Понятно, что мы имеем в виду специальные игровые занятия в представленной нами логике, а не пожелания общего характера о том, что «с ребенком надо играть, читать и рисовать»[28].

При этом обязательным условием положительной динамики в развитии ребенка является вовлеченность родителей в коррекционную работу. Как правило, ежедневное посещение игровых занятий со специалистом невозможно для семьи (обычный режим - 2-3 занятия в неделю). Но, освоив приемы игрового взаимодействия, родители могут заниматься дома с ребенком в те дни, когда не приезжают на занятия. Помимо этого, существенная роль семьи состоит в создании для малыша специального эмоционально стимулирующего режима домашнего воспитания.

Результаты игровых занятий проявляются на первых порах в расширении возможностей взаимодействия с аутичным ребенком, в появлении у него интереса к окружающему миру, к людям, к другим детям. Осваивая в игре социальные правила, малыш начинает посещать детский сад, усваивает общий режим, многому учится у других детей по подражанию. Развивается речь ребенка, формируется его произвольное внимание, становятся возможными индивидуальные занятия с педагогом, логопедом, ближе к школьному возрасту – занятия по подготовке к школе. При раннем начале игровой коррекционной работы дети даже с наиболее тяжелыми формами аутизма могут существенно продвинуться в развитии, быть подготовленными к посещению массовой школы.

Путь, пройденный в игровом взаимодействии со взрослым: от аутостимуляции – к осмыслению отдельных событий – к связыванию их в простой сюжет – к детализации, развертке сюжета – к сюжету «с приключениями», - это путь эмоционального осмысления того, что происходит в жизни, и, в конечном итоге, путь социализации. Поэтому игра (наряду с совместным рисованием и чтением) представляется нам базовой формой работы с аутичным ребенком дошкольного возраста, первичной по отношению к любым другим занятиям[38].

Выводы о главе 1

На основе изученных теоретических данных мы можем сделать вывод о том, что расстройство аутистического спектра – это психическое расстройство, возникающее вследствие поражения головного мозга или центральной нервной системы, характеризующееся отклонениями в социальном взаимодействии, поведении, расстройстве коммуникативных средств, незначительными интересами и повторяющимися действиями.

Изменения в структуре онтогенеза ведут за собой к изменениям вторичного и третичного порядка (Л. С. Выготский). У детей с расстройством аутистического спектра будут прослеживаться особенности становления процесса социализации.

Остановимся подробнее на том «вкладе», который вносит игра в развитие ребенка, на тех свойствах, которые делают ее незаменимой в психолого-педагогической работе с ребенком младшего школьного возраста:

1. в игре развивается возможность эмоционального взаимодействия с другими людьми, сопереживания;
2. осмысливается и принимает культурные формы сенсорный и эмоциональный опыт ребенка;
3. в сюжетной игре ребенок осваивает пространственную и временную «развертку» событий, что развивает его способность к планированию, содействует формированию произвольной организации поведения;
4. развивается способность к подражанию другим людям. Имитируя поведение других людей, ребенок усваивает новые формы социального поведения, учится понимать житейские правила, осваивает определенные социальные роли;
5. в совместной игре с близкими людьми, с другими детьми ребенок учиться понимать смысл происходящего, прежде всего, в его собственной жизни; расширяется запас его знаний об окружающем мире;
6. в процессе освоения сюжетной игры формируется произвольное внимание ребенка, его способность к установлению логических связей. Ребенок, научившийся играть в сюжетные игры, в целом более организован и целенаправлен в поведении;
7. благодаря игровому подражанию и осмыслению сюжета игры прогрессирует речь;
8. разыгрывая в сюжете неприятные, пугающие события, но так, чтобы «все кончилось хорошо», или, расправляясь в игре со страшными персонажами, ребенок преодолевает свои страхи и становится активнее и смелее в реальной жизни.

Глава 2: Теоретически обосновать и практически апробировать диагностику и коррекционно-развивающую программу для детей с особенностями социальной адаптации младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях игровой деятельности

2.1. Диагностика особенностей социальной адаптации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Обследование проводилось на базе школы №1241 на Красной Пресне. В составе экспериментальной группы – 10 детей в возрасте 7-8 лет.

Диагностика проводилась на основе метода наблюдения. Протокол наблюдения представлен в Приложении 1. Данный протокол и ключ к диагностике подготовила Левченко Ирина Юрьевна — доктор

психологических наук, профессор. Диагностика проводилась среди детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Диагностировалась особенности социальной адаптации, дифференцированных в 3 блока:

1) навыки межличностного взаимодействия состоит из:

- реакция в ответ на взаимодействие;
- моторной и вербальной имитации;
- предпочтения во взаимоотношениях с конкретными сверстниками;
- выражения собственных эмоций;
- установления контакта с одноклассниками и педагогами.

2) навык игры и времяпрепровождения содержит:

- интерес к действиям других;
- играть с игрушками в соответствие с их назначением;
- делиться/просить игрушки;
- совместные игры на перемене;

3) навык сотрудничества включает:

- нахождение в течение урока в классе, ребёнок сидит или двигается в соответствии с указаниями учителя;
- умение здороваться/прощаться в соответствии с ситуацией;
- знакомство с другими, умение назвать своё имя;
- вежливость (извиниться, попросить и т. п.).

Задания, которые представлены в данных блоках, предполагают определённый уровень социализации ребёнка, умение вступать во взаимодействие и поддерживать коммуникацию и контакт.

Таким образом, в процессе исследования определяются особенности социальной адаптации ребёнка, которые у него сформированы, формируются или отсутствуют.

Оценка результатов происходит по следующим критериям:

«-» – несформированный навык;

«+/-» – частично сформированный навык, используемый с подсказкой/помощью взрослого, а также в необычной форме или не всегда адекватно;

«+» – сформированный навык.

Диагностика социальной адаптации была проведена в ресурсном классе. Так, были получены следующие результаты диагностики социальной адаптации детей с расстройством аутистического спектра. Результаты данной диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты изучения уровня сформированности навыка социализации у детей с РАС

№	Навыки социализации			Уровень сформированности навыка социализации
	Межличностное взаимодействие	Игра и времяпрепровождение	Сотрудничество	
1.	+/-	-	-	Низкий
2.	-	-	+/-	Низкий

3.	+/-	-	-	Низкий
4.	-	-	+/-	Низкий
5.	+/-	+/-	-	Средний
6.	+/-	-	+/-	Средний
7.	+/-	-	-	Низкий
8.	-	-	+/-	Низкий
9.	+/-	+/-	-	Средний
10.	+/-	-	+/-	Средний

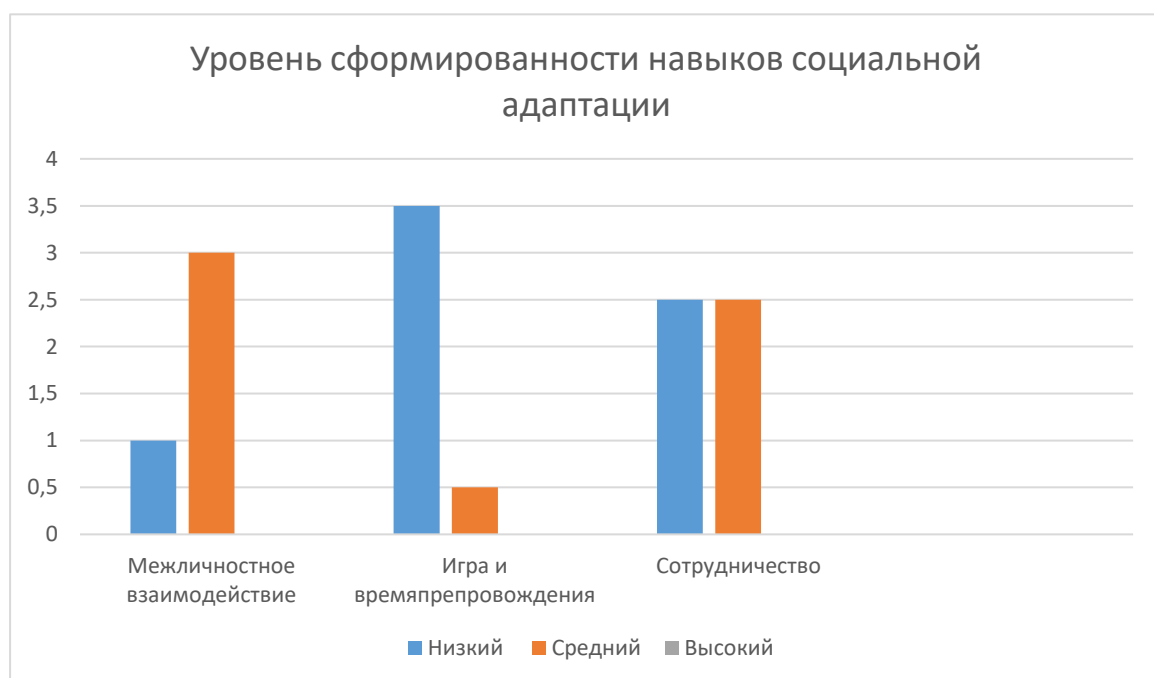


Рисунок 1- Уровень сформированности навыков социальной адаптации

Исходя из полученных результатов, только четыре воспитанника (40 %) показали средний уровень социализации, у 6 детей (60 %) был выявлен низкий уровень, а высокого уровня было не выявлено.

У детей с низким уровнем не сформирована основная часть социальных навыков, которые необходимы для взаимодействия с социумом,

игры со сверстниками и сотрудничества. Значительно ниже возрастной нормы уровень сформированности навыков социальной адаптации.

Три ребёнка (33,3%) с низким уровнем межличностного взаимодействия показывали отсутствие или несформированность ответной реакции на взаимодействие общества, а также навыков вербального и моторного подражания, трудность в установлении эмоционального контакта со специалистами и сверстниками, а также отсутствие предпочтения во взаимоотношении со взрослыми и сверстниками.

У восьми обследуемых (83,3%) игры и досуг имеют ограниченный порядок действий. Для детей с низким уровнем показателей по навыку игра и досуга свойственно игнорирование интереса к деятельности других, избегание игр и игрушек, а также не использование их по функциональным назначениям, ребята в основном пропускали игры с одноклассниками, вступали в игру только с полной физической помощью педагога, не хотели делиться игрушками самостоятельно, а также по просьбе другого человека. Зачастую играли только по своим правилам, в настольные игры с установленными правилами со взрослыми или сверстниками не способны играть. В мячик играли несколько детей, они могли поймать и отбить его, а также ученикам нравилось участвовать в хаотичном беге. Отмечается, что данная группа детей в основном сидела отдалённо, одиноко, иногда они смотрели на деятельность других, но не проявляли инициативу включиться в неё.

Трое детей с РАС (50%) с низким уровнем навыков в блоке сотрудничество в большей степени не соблюдали правила поведения в школе (в течение урока не находились в классе, часто выбегали, не сидели за партами, выкрикивали, проявляли агрессию, двигались не в соответствии с указаниями учителя, а по собственному желанию). Для того, чтобы школьные правила соблюдались важно постоянно сопровождение и наблюдение со стороны взрослых детей с расстройством аутистического спектра, которые непрерывно могут помочь, подсказать и показать, что необходимо делать в сложившейся, конкретной ситуации. Ситуация приветствия и прощания происходили исключительно при помощи и подсказке педагога. Во время знакомства ученики либо игнорировали и вели себя отстранённо, избегая незнакомого человека, либо здоровались, но только с помощью взрослого.

У детей со средним уровнем сформированные социально-бытовые навыки зачастую не имеют стойкий характер. Подсказка или помощь взрослого зачастую необходима ученикам в процессе взаимодействия с окружающим миром, в игре, а также помощь нужна в соблюдении правил поведения. Также ниже нормы показатели сформированности социальных навыков.

У 4-х детей (66,7%), которые показали средний уровень межличностного взаимодействия, отмечается сформированность реакции на взаимодействие, навыков подражания, основных навыков установления контакта и взаимоотношений. В главной мере ученики старались взаимодействовать и вступать в контакт со знакомыми детьми, но иногда делали это в необычной/неадекватной форме. Они проявляли предпочтения в общении с определёнными специалистами и сверстниками. Попытки взаимодействовать не всегда проявлялись в адекватной форме. Некоторые ученики показывали эмоции и говорили о них в «эхолаличной» форме, которая была услышана ранее от окружающих людей.

Один ребёнок (16,7%) играет с игрушками, интересуется деятельностью других, может вступить в примитивные игры, которые связаны со взаимодействием с другими людьми. Важно напоминать правила игры и призывать делиться игрушками. Ролевые игры недоступны. Важно отметить, что ребёнок использовал неигровые предметы, одушевлял их, сортировал игрушки и неигровые предметы по признаку цвета, формы и размера, а не функциональным свойствам. Чаще была замечена одиночная игра, в отдалённом месте.

У троих детей (50%) показатели навыков сотрудничества выявили, что ученики самостоятельно соблюдали многие правила поведения в школе (например, находились в классе, сидели за партами во время урока или двигались в соответствии с указаниями педагога). Вербальные дети здоровались и прощались с подсказкой взрослого, а в ситуации знакомства называли свое имя с помощью педагога. Невербальные дети могли поздороваться с помощью жеста по показу взрослого, который озвучивает действие. Дети были вежливыми и с подсказкой педагога могли извиниться или попросить о чем-то у одноклассника, сверстника или взрослого, используя слово «пожалуйста» или жест, часто выполняли данные действия в необычной форме.

По итогам проведения диагностики было сформулировано, что для детей с расстройством аутистического спектра характерно:

- нарушение в использовании вербальных и невербальных средств коммуникации;
- трудности социального взаимодействия;
- отсутствие эмоциональной и социальной взаимности;
- поведенческие особенности;

- ограничение спектра интересов и деятельности.

2.2. Программа социальной адаптации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра посредством игровой деятельности

Сроки проведения: 25.11.2024-13.12.2024, учреждение: Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1241 «На Красной Пресне», количество детей: 10 человек, диагнозы по ЦПМПК: 8.1, 8.2, 8.3, 8.4.

Общая характеристика программы

В соответствии с данными констатирующего этапа эксперимента мной был организован и проведен комплекс мероприятий по организации и осуществлению формирующего этапа эксперимента.

Была написана программа специально подобранных игр и занятий, а также ряд упражнений в ходе различных режимных моментов для развития и формирования навыка социализации.

С учетом проводимого обследования экспериментальное обучение было нацелено на развитие социальной адаптации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Программа разработана на основе работ:

- Пазухиной И.А. “Давай познакомимся, тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира школьников” [58].
- Крюкова С.В. и Слободяник Н.П. “Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь” Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста [59].
- Фопель К. “Как научить детей сотрудничать?” 4 части [60].
- Кэджусон Х. и Шефер Ч. “Практикум по игровой психотерапии” [61].
- А.В. Микляев и П.В. Румянцева “Нам не страшен серый волк” [62].
- Ключева Н.В. и Касаткина Ю.В. “Учим детей общению, характер, коммуникабельность” [63].
- Бихевиорально-когнитивной психотерапии детей и подростков под редакцией проф. Ю.С. Шевченко [64].

В программе используются игры и упражнения по коррекции эмоционально-волевой сферы, а также игры и упражнения по формированию коммуникативных навыков. Все игры и упражнения адаптированы с учетом особенностей развития и поведения, а также навыков и умений детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

В основе предлагаемой программы лежит личностно-ориентированная модель взаимодействия с детьми. Такая модель позволяет выстраивать отношения между психологом и ребенком посредством сотрудничества, формируя у ребенка положительное отношение не только к взаимодействию с психологом, но и к взаимодействию с людьми в целом.

Основной подход, используемый в программе - поведенческий. Так как особенности работы в рамках поведенческого подхода позволяют максимально эффективно обучить ребенка с РАС новым формам адаптивного поведения, и провести коррекцию дезадаптивных форм поведения.

Занятия по данной программе включают в себя упражнения, закрепляющие усвоенные формы адаптивного, социально приемлемого поведения, элементы арт-терапии, игровой терапии, а также релаксационные упражнения.

Рабочая программа направлена организацию комплексной психолого-педагогической помощи и поддержки детей с расстройствами аутистического спектра и их родителям (законным представителям), а также помощи и поддержки специалистов, работающих с этими детьми и классов, в которых обучаются дети с РАС.

Цели программы: психологическая коррекция эмоциональных нарушений детей с РАС, смягчение эмоционального дискомфорта, повышение их активности и самостоятельности, снижение эмоциональных реакций, обусловленных эмоциональными и поведенческими нарушениями, таких как агрессивность, тревожность, повышенная возбудимость и др., формирование и развитие коммуникативных навыков, а также развитие социально-личностной компетенции.

Задачи программы:

1. Формирование понимания, выражения и различения базовых эмоций.
2. Развитие навыков эмоционально-волевой регуляции деятельности.
3. Формирование и развитие коммуникативных навыков.

Принципы построения коррекционно-развивающих занятий

1. Системность и последовательность.
2. Индивидуально-дифференцированный подход.
3. Использование различных методов обучения, подобранных согласно индивидуальным потребностям и особенностям развития учащегося с РАС.
4. Психологическая безопасность.

Направления работы

1	Диагностическая работа	Целью является выявление характера и интенсивности трудностей развития детей с РАС, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи.
---	------------------------	--

2	Коррекционно-развивающая работа	Целью является обеспечение своевременной специализированной помощи в освоении содержания образования и коррекции недостатков в познавательной и эмоционально-личностной сфере детей с РАС, помощь в адаптации к школьной среде.
3	Консультативная работа	Целью является обеспечение непрерывности специального индивидуального сопровождения детей с РАС и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания; коррекции, развития и социализации обучающихся.
4	Информационно-просветительская	Целью является организация информационно-просветительской деятельности по вопросам инклюзивного образования со всеми участниками образовательного процесса. Направлена на подготовку учителей и тьюторов к участию в реализации программы коррекционной работы.

Содержание программы

Психологическая коррекция начинается с диагностики проявлений психического дизонтогенеза ребенка в условиях его общей и игровой деятельности. Основной задачей являлось вовлечение детей с РАС в разные виды индивидуальной и совместной деятельности, формирование произвольной, волевой регуляции поведения.

Коррекционная работа осуществляется поэтапно, исходя из степени выраженности, особенностей развития и сопутствующих заболеваний или нарушений у ребенка с РАС. Используются два режима: щадящий и активирующий.

Адаптация ребенка к школьной среде основывается на использовании простейших — тактильных, пантомимических, моторных форм контактов, в условиях свободного выбора и полевого поведения. Оценка состояния ребенка, имеющего расстройства аутистического спектра, уровня его развития, запаса знаний, поведенческих навыков проводится комплексно всеми специалистами и служит основой разработки индивидуального плана коррекционных мероприятий. Направленная деятельность ребенка РАС

планируется с учетом диссоциации психического развития. Используется индивидуальная, а позднее групповая игровая терапия.

Первый этап – установление контакта с аутичным ребенком. Для успешной реализации этого этапа рекомендуется создающая сенсорная атмосфера занятий. Это достигается с помощью спокойной негромкой музыки в специально оборудованном помещении для занятий.

Важное значение придается свободной мягкой эмоциональности занятий. Психолог должен общаться с ребенком негромким голосом, в некоторых случаях, особенно если ребенок возбужден, даже шепотом. Необходимо избегать прямого взгляда на ребенка, резких движений. Не следует обращаться к ребенку с прямыми вопросами.

Установление контакта с аутичным ребенком требует достаточно длительного времени и является стержневым моментом всего психокоррекционного процесса. Перед психологом стоит конкретная задача преодоления страха у аутичного ребенка, и это достигается путем поощрения даже минимальной активности.

Второй этап – усиление психологической активности детей. Решение этой задачи требует от психолога умения почувствовать настроение ребенка, понять специфику его поведения и использовать это в процессе коррекции.

Задача усложнялась переходом от манипулятивной игры к сюжетной. Наиважнейшей стороной работы остается побуждение к деятельности, многократное повторение игр, формирование игровых штампов, с постоянным использованием зрительно-моторного комплекса, лишь постепенно вводя от более простых более сложные формы игр и самой моторной деятельности, а также конкретно, последовательно, многократно излагать порядок всех игровых действий.

На третьем этапе психокоррекции важной задачей является организация целенаправленного поведения аутичного ребенка. А также развитие основных психологических процессов: решается задача усложнения деятельности, с постепенным переходом от индивидуальных к направленным групповым занятиям, еще позднее к сложным играм, упражнениям в группах по 2 или 3-е детей.

Эффективность психокоррекционного процесса дает основу для эффективной адаптации ребенка к миру. Благодаря этим занятиям происходит настройка ребенка к активному контакту с окружающим миром. Таким образом, ребенок будет чувствовать безопасность и эмоциональный комфорт, а значит, будет происходить коррекция поведения.

С этой целью в общую структуру занятия включаются специальные упражнения, игры, тематические обсуждения. Существенным отличием занятий по данной рабочей программе от традиционных предметных уроков

является перенесение акцента с результативной стороны учения на его процессуальную сторону.

Структура программы

Программа состоит из следующих блоков:

1. Игры и упражнения, включающие в себя формирование первоначальных представлений ребенка об эмоциях, формирование навыков различения собственных и чужих эмоций.
2. Игры и упражнения, включающие в себя формирование и развитие поведенческих реакций, соответственно эмоциям, а также первоначальных представлениях о формах взаимодействия соответственно эмоциям (попросить помощи, если страшно, позвать играть, если радостно и т.д).
3. Игры и упражнения, направленные на формирование навыков социально-приемлемых форм поведения, формирование адекватных способов эмоционального реагирования и выражения собственных эмоций в проблемных ситуациях, развитие самоконтроля.
4. Игры и упражнения, направленные на формирование и развитие навыков коммуникации в различных жизненных ситуациях (если потерялся и страшно, то..., если узнал новое и радуюсь, то...)

Структура занятий включает в себя следующие компоненты: приветствие, основная часть, рефлексия, прощание.

Приветствие и прощание - являются важным моментом, позволяющим создать атмосферу доверия и безопасности, структурировать новую, незнакомую для ребенка деятельность.

Основная часть - состоит из психологических упражнений и приемов, направленных на решение задач программы. Для занятия необходимо подбирать многофункциональные техники, которые позволят одновременно формировать качества, навыки, способности и представления у детей, и поддерживать динамическое развитие.

Рефлексия занятия (шеринг) - предполагает оценку занятия, психологом и детьми, в двух аспектах: эмоциональном (понравилось\не понравилось) и смысловом (что мы сделали, почему это важно, что мы узнали).

Модель организации коррекционно-развивающей работы:

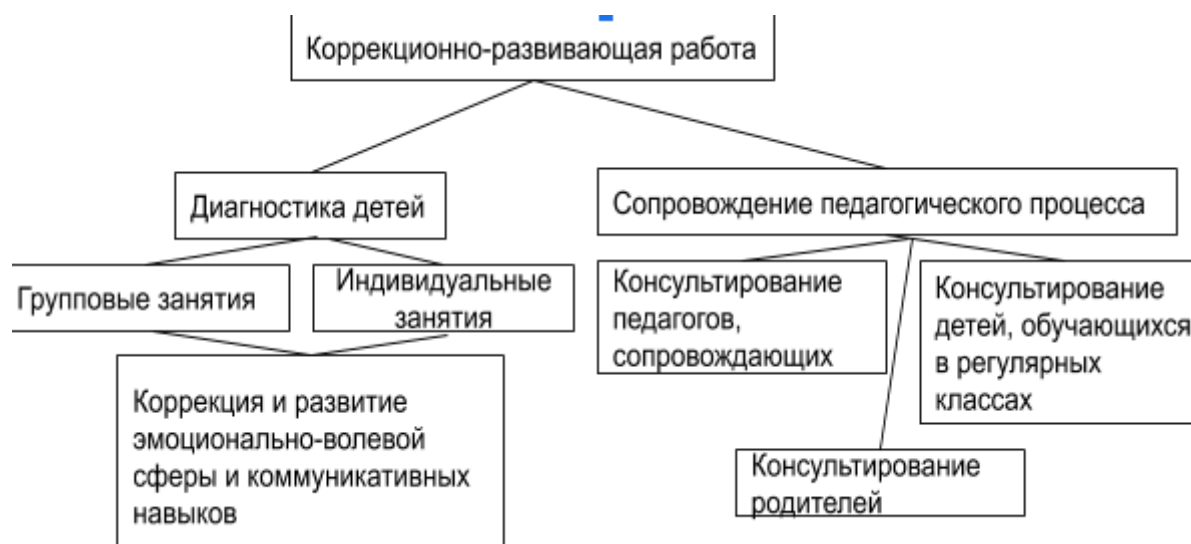


Рисунок 2 Модель организации коррекционно-развивающей работы

Форма проведения занятий: индивидуальная или групповая (форма работы выбирается с учетом индивидуальных особенностей развития и потребностей ребенка с РАС).

Стимульный материал: карточки с эмоциями (радость, страх, злость, грусть) (Приложение 2), набор для аппликации (губы, глаза, брови - в соответствии с изучаемой эмоцией) (Приложение 3), карандаши, бумага А4, цветная бумага, ножницы, клей, игрушки.

Продолжительность занятий рассчитывается в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка с РАС:

Возраст	Программа	Продолжительность 1 занятия
7-8 лет	8.1, 8.2, 8.3	15 минут - занятие, 5 минут - перемена, 10 минут занятие
7-8 лет	8.4, 1599(1), 1599(2)	10 минут - занятие, 5 - минут перемена, 10 минут - занятие

Календарный план занятий для детей с РАС, 7-8 лет, обучающихся по программам 8.1, 8.2, 8.3

Блок	Тема	На год	
------	------	--------	--

		Количество занятий	Время занятий	Сроки выполнения
1	“Радость”	1	30 минут	Сентябрь- октябрь
	“Страх”	1	30 минут	
	“Злость”	1	30 минут	
	“Удивление”	1	30 минут	
	“Грусть”	1	30 минут	
	“Наши эмоции”	1	30 минут	
Итого: 3 часа				
2	“Если я ..., то можно сделать ...”	1	30 минут	Ноябрь- декабрь
	“Что делать, если ...”	1	30 минут	
	“Как познакомиться и поиграть?”	1	30 минут	
Итого: 1,5 часа				
3	“В этой ситуации мне ...”	1	30 минут	Январь- февраль
	“Если я злюсь, то ...”	1	30 минут	
	“Как я могу успокоиться и расслабиться?”	1	30 минут	
Итого: 1,5 часа				

4	“Как и у кого я могу попросить о помощи?”	1	30 минут	Март-май
	“Как позвать играть?”	1	30 минут	
	“Как спросить, если интересно?”	1	30 минут	
	“В каких ситуациях я могу позвать поговорить или поиграть?”	1	30 минут	
Итого: 2 часа				

Тематическое планирование занятий для детей с РАС, 7-8 лет, обучающихся по программам 8.4.

Блок	Тема	На год		Сроки выполнения
		Количество занятий	Время занятий	
1	“Радость”	1	25 минут	Сентябрь- октябрь
	“Страх”	1	25 минут	
	“Злость”	1	25 минут	
	“Удивление”	1	25 минут	
	“Грусть”	1	25 минут	
	“Наши эмоции”	1	25 минут	
Итого: 2,5 часа				

2	“Если я ..., то можно сделать ...”	1	25 минут	Ноябрь-декабрь
	“Что делать, если ...”	1	25 минут	
	“Как и во что поиграть?”	1	25 минут	
Итого: 1,25 часа				
3	“Если я устал, то я могу ...”	1	25 минут	Январь-февраль
	“Если я злюсь, то ...”	1	25 минут	
	“Как я могу успокоиться и расслабиться?”	1	25 минут	
Итого: 1,25 часа				
4	“Как и у кого я могу попросить о помощи?”	1	25 минут	Март-май
	“Как позвать играть?”	1	25 минут	
	“Как спросить, если интересно?”		25 минут	
	“Я могу ...”	1	25 минут	
Итого: 1,5 часа				

Тематический план занятий с детьми с РАС, 7-8 лет, обучающихся по программам 8.1, 8.2, 8.3, 8.4.

Тема	Наименование упражнений
“Радость”	“Что такое радость?”, “Как выглядит радость?”, “Кто радуется?”
“Страх”	“Что такое страх?”, “Как выглядит страх?”, “Кто боится?”, “Что делать, если страшно?”, “Если другому страшно, то я могу ...”
“Злость”	“Что такое злость?”, “Как выглядит злость?”, “Как злюсь?”, “Если злюсь, что делать?”, “Если другой злиться, то я могу ...”
“Удивление”	“Что такое удивление?”, “Как удивляются?”
“Грусть”	“Что такое грусть?”, “Как выглядит грусть?”, “Если мне грустно, то я могу”
“Наши эмоции”	“Повторяем эмоции”, “Что делает человек?”
“Если я ..., то можно сделать ...”	“Если мне ..., то я ...”, “Попроси\помоги”
“Что делать, если ...”	“Что делать, если чувствуешь ..?”, “Приключения лисенка”
“Как познакомиться и поиграть?”	“Я знакомлюсь”, “Я хочу с тобой поиграть”
“В этой ситуации мне ...”	“Если мне неприятно, то...”, “Если я хочу сделать\получить, то ...”
“Если я злюсь, то ...”	“Если я злюсь, то я могу ...”, “Что делать, если другой злится?”.

“Как я могу успокоиться и расслабиться?”	“Я хочу перемену”, “Я хочу отдохнуть”, “Давай поиграем”.
“Как и у кого я могу попросить о помощи?”	“Помоги мне”.
“Как позвать играть?”	“Поиграем?”
“Как спросить, если интересно?”	“Давай поговорим”, “А знали ли вы?”
“В каких ситуациях я могу позвать поговорить или поиграть?”	“Правила поведения на уроке и на перемене”, “Способы социального взаимодействия”
“Я могу”	“Что я могу?”, “Как рассказать о том, что я могу?”

ПЛАН КОНСУЛЬТАТИВНОЙ И ПРОСВЕТИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СПЕЦИАЛИСТАМИ

Тема	Форма работы	Сроки (периодичность)
Особенности работы с детьми с РАС.	- групповая - индивидуальная	По запросу

ПЛАН КОНСУЛЬТАТИВНОЙ И ПРОСВЕТИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ

Тема	Форма работы	Сроки (периодичность)
Особенности и направления работы с детьми с РАС, ее динамика и результаты.	- индивидуальная	По запросу

ПЛАН ПРОСВЕТИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ РЕГУЛЯРНЫХ КЛАССОВ

Тема	Форма работы	Сроки (периодичность)
Формирование положительного психологического климата в детском коллективе, вовлечение во взаимодействие с детьми с РАС, обучение различным формам взаимодействия.	групповая	По запросу
Проведение уроков доброты	групповая	По запросу

Для того, чтобы доказать эффективность данной программы по развитию навыка социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, нами был проведен контрольный этап эксперимента, в котором принимала участие вся группа школьников, проходивших экспериментальное обучение.

На констатирующем этапе эксперимента у детей отмечалось: нарушение в использовании вербальных и невербальных средств коммуникации; трудности социального взаимодействия; отсутствие эмоциональной и социальной взаимности; поведенческие особенности и ограничение спектра интересов и деятельности.

Для получения результатов контрольного эксперимента мы опирались на диагностическую процедуру, которую проводили на констатирующем этапе эксперимента.

По результатам, работы учителя- психолога над повышением уровня сформированности навыка социализации произошли следующие изменения в сторону развития навыков социализации и в целом социальной адаптации.

Таблица 2 – Результаты развития социальной адаптации у детей с РАС, после проведения коррекционной программы

№	Уровень социальной адаптации детей с РАС			Уровень сформированности Социальной адаптации
	Межличностное взаимодействие	Игра и времяпрепровождение	Сотрудничество	
1.	+	+/-	+/-	Средний
2.	+	+/-	+/-	Средний
3.	+	+/-	+/-	Средний
4.	+	+/-	+/-	Средний
5.	+	+/-	+/-	Средний
6.	+	+/-	+/-	Средний
7.	+	+/-	+/-	Средний
8.	+	+/-	+/-	Средний
9.	+	+/-	+/-	Средний
10.	+	+/-	+/-	Средний

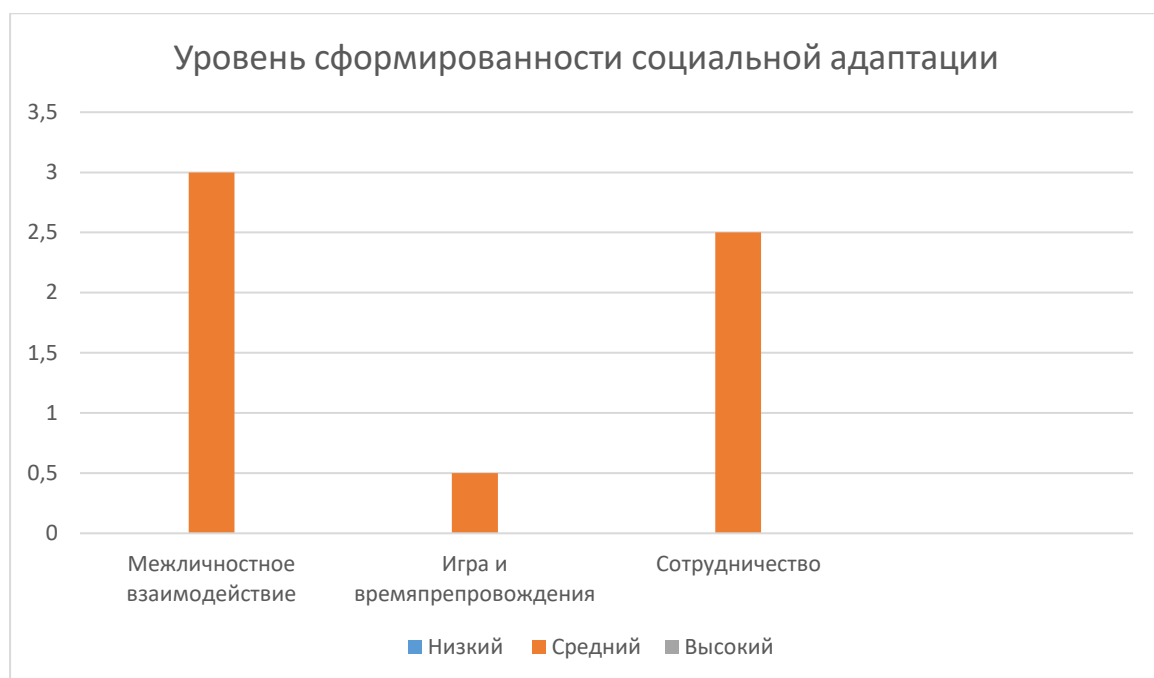


Рисунок 3 – Уровень сформированности социальной адаптации после проведения формирующего этапа эксперимента

Таблица 3 – Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапа эксперимента

№	Уровень сформированности социальной адаптации					
	Межличностное взаимодействие		Игра и времяпрепровождение		Сотрудничество	
	До	После	До	После	До	После
1.	Средний	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Средний
2.	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Средний	Средний
3.	Средний	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Средний
4.	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Средний	Средний
5.	Средний	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний
6.	Средний	Средний	Низкий	Средний	Средний	Средний
7.	Средний	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Средний
8.	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Средний	Средний
9.	Средний	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний
10.	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Средний	Средний

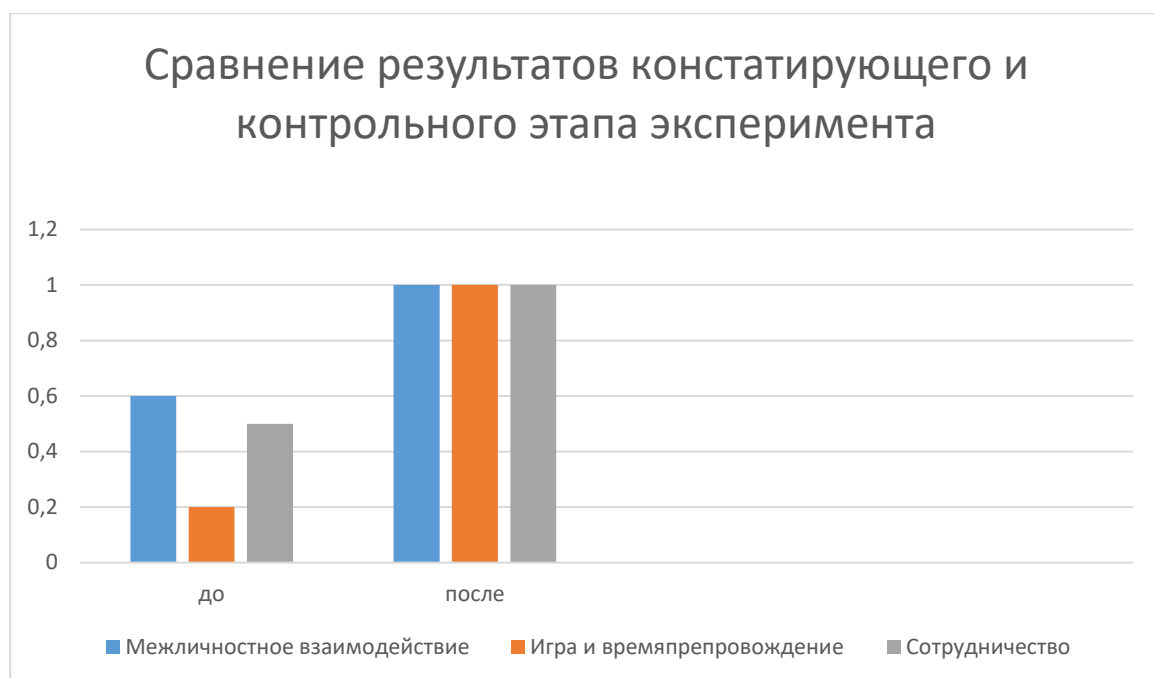


Рисунок 4 Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапа эксперимента

По результатам психологического сопровождения и проведения работы над повышением уровня социальной адаптации ребенка, произошли следующие изменения в сторону развития навыков.

Детей с низким и высоким уровнем социализации не выявлено.

У 10 детей (100%) со средним уровнем показателей сформированности социальных навыков, в основном, ниже возрастных норм. Несмотря на это, данная группа детей могли применять полученные навыки в межличностном взаимодействии, в игровой деятельности, а также в ходе общения с другими детьми и взрослыми. Зачастую им была необходима помощь или подсказка взрослого.

Изучение сферы межличностных взаимодействий и отношений выявило высокий уровень сформированности данного навыка, исходя из чего можно сделать следующие выводы: все обследуемые (100%) улучшили навык межличностного взаимодействия они начали реагировать на своё имя, могли повторить простую и сложную моторную и вербальную имитацию, стали понимать позитивные предложения и давать ответную реакцию на взаимодействие, вступали в контакт со всеми взрослыми и сверстниками, а также проявляли предпочтения во взаимоотношениях. Вербальные дети научились имитировать услышанные выражения и фразы взрослых, использовать обращенную речь в общении со знакомым людьми, называя их по имени. Начал формироваться и развиваться навык распознавания и

считывания эмоций окружающих. Однако у всех обследуемых остались затруднения в выделении социальных ролей окружающих людей и различением их, в положительных реакциях на успехи, удачу других людей, в выражении желания обрадовать, понравиться знакомому человеку.

Организация и реализация игры и досуга улучшилась у 6 обследуемых (100%). Каждый ученик играет с игрушками, в соответствие с их функциями и предназначениями, иногда для этого необходима помощь/подсказка взрослого, предметы домашнего обихода использует в игре и придумывает действия с ними, заинтересован в деятельности других. Просят или делятся игрушками не всегда в адекватной форме, некоторым необходима подсказка и помощь педагога, невербальные дети используют жест просьбы. Все обследуемые могут самостоятельно принимать участие в одной игре с другими участниками. Отмечается формирование ролевой игры.

Также у всех детей улучшились показатели навыка «сотрудничество» и достигли среднего уровня. Ученики самостоятельно соблюдали многие правила поведения в школе (например, тишину в классе, сидели за партами во время урока или двигались в соответствии с указаниями педагога). Вербальные дети могли самостоятельно поздороваться и попрощаться со знакомым, близким человеком, в ситуации знакомства называли своё имя. Невербальные дети здоровались с помощью жеста, в это время учитель-психолог озвучивал действие. Дети использовали вежливость и с частичной подсказкой педагога могли извиниться или попросить о чем-то у одноклассника, сверстника или взрослого, используя слово «пожалуйста» или жест, не всегда выполняли данные действия в адекватной форме.

Для выявления эффективности психологического сопровождения предполагается после завершения работы учителя-психолога изучение результатов в формировании навыков в рамках каждого блока. Полученные результаты позволят оценить эффективность проводимой работы, спланировать дополнительные мероприятия, как для учащихся, так и для педагога.

Проведенный эксперимент, направленный на развитие и формирование навыков социализации, показал, что у детей с низким уровнем навыков социализации наблюдается фактически полное отсутствие социальных навыков. Такие дети не принимают участие в социальном взаимодействии, не вступают в игровую деятельность со сверстниками, не придерживаются общепринятых правил поведения и т. д. После проведённой работы уровень сформированности навыков повысился до показателей среднего уровня развития социальной адаптации, но он всё же остался ниже возрастных рамок. Дети могли использовать полученные навыки в межличностном взаимодействии, в игровой деятельности, в общении с

другими детьми и взрослыми. Зачастую они нуждались в помощи или подсказке взрослого.

Таким образом, анализ полученных результатов проведенного исследования позволил выявить, что качественная характеристика выполнения заданий на этапе контрольного эксперимента, улучшилась, что указывает на эффективность работы педагога- психолога над развитием уровня социальной адаптации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Выводы по 2 главе

Проанализировав и обобщив результаты первичной диагностики, мы пришли к выводу, что уровень развития детей с расстройством аутистического спектра не соответствует уровню развития детей без особенностей: у испытуемых нашей выборки нарушена коммуникация, игровые способности, а также у детей прослеживается дезадаптивное поведение. В связи с этим необходимо организовывать игровую деятельность, направленную на развитие коммуникации у детей, имеющих РАС.

Итогом формирующего эксперимента стало значительное развитие уровня социальной адаптации у детей младшего школьного возраста. Об этом свидетельствует сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов. При сравнении данных мы увидели положительную динамику, таким образом, результаты контрольного среза свидетельствуют об эффективности проведенного исследования.

Заключение

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, определяем, что социальная адаптация обеспечивает приспособление человека к сложившейся социальной среде за счет умения анализировать текущие социальные ситуации, осознания своих возможностей в сложившейся социальной обстановке, умения удерживать своё поведение в соответствии с главными целями деятельности. Изучая особенности социальной адаптации детей с РАС, мы отмечаем, что у них нарушен эмоциональный обмен, характерна бедность речи, искажен лексико-грамматической стороны речи, общение не является источником развития, человек не вызывает у ребенка интереса (только для удовлетворения своих потребностей).

Трудности обучения навыкам социально-бытового поведения связаны в большей степени с нарушениями коммуникации и произвольного сосредоточения, а также страхами аутичных детей. Поведение отмечается крайней стереотипностью. Чтобы обеспечить формирование более гибкой системы стереотипов взаимодействия с окружающим миром, необходимо более раннее начало образования и социализации таких детей. Для большинства аутичных детей помощь должна осуществляться на протяжении всей жизни, так как новые условия и меняющиеся требования влекут за собой в большей или меньшей степени их социальную дезадаптацию. Поэтому, и учебная и коррекционная работа должна быть направлена, главным образом, на развитие эмоционального контакта и взаимодействия ребенка со взрослыми и со средой, аффективное развитие, формирование внутренних адаптивных механизмов поведения, что в свою очередь, повышает общую социальную адаптацию аутичного ребенка.

Различают такие направления работы с детьми с РАС: социальная адаптация, в том числе адаптация к школе, социально-бытовая ориентировка; развитие эмоционально-волевой, коммуникативной сфер.

Анализ современных разработок и технологий, используемых при организации процесса социализации лиц с расстройствами аутистического спектра в рамках образовательных организаций разных форм позволяет утверждать, что наиболее важными условиями социального развития детей данной категории являются следующие:

- 1) раннее вмешательство (включение в систему обучения и воспитания на самых ранних стадиях развития личности ребенка);
- 2) создание доступной среды и условий обучения;
- 3) обеспечение активного участия семьи в процессе социализации ребенка;

- 4) создание специализированных программ обучения с уклоном на развитие навыков коммуникации и социального взаимодействия;
- 5) интеграция со сверстниками;
- 6) обеспечение плавного перехода с одной ступени образования на последующую, поддержка преемственности в обучении и воспитании;
- 7) помощь педагогам и родителям в решении поведенческих проблем и трудностей социального взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра;
- 8) индивидуализация службы поддержки;
- 9) систематическое и тщательно планируемое обучение;

Игра аутичного ребенка заметно отличается от игры его обычных сверстников тем, что она имеет иную динамику и логику развития. Если в норме игры с сенсорными свойствами объектов и игры, основанные на аффективном заражении, постепенно усложняются, вписываясь в логику сюжетной игры, то при аутизме эти более примитивные виды игр сохраняют самостоятельное значение, усложняются сами по себе, но не соединяются с сюжетом. Отрывки сюжета, даже появившись в игре аутичного ребенка, не развиваются, не соединяются между собой, не предполагают коммуникации, совместного проигрывания с другим человеком. Игра аутичного ребенка усложняется лишь по линии аутостимуляции: ребенок находит все более изощренные виды игр с сенсорными свойствами предметов, а игры, основанные на аффективном заражении, также может использовать для самотонизирования.

Таким образом, самостоятельная игра аутичного ребенка направлена на аутостимуляцию, получение тонизирующих сенсорных впечатлений, и зачастую, как и другие привычные жизненные стереотипы, выполняет функцию защиты, блокировки нежелательных, слишком резких для ребенка, постоянно меняющихся впечатлений окружающего мира.

Наиболее важными формой работы с ребенком младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, я считаю игру, и мое исследование доказывает, что игровая деятельность-это способ социальной адаптации и перехода ведущей деятельности, из игровой в учебную, для детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Артемьева, Д. И. Структура клинико-психологической симптоматики расстройств аутистического спектра у детей дошкольного возраста [Текст] / Д. И. Артемьева. – Челябинск: ЮУрГУ, 2012. – 89 с.
2. Аутизм. АВА – терапия-2011 [Электронный ресурс] // URL: <http://autism-aba.blogspot.ru/> (Дата обращения: 15.10.2019).
3. Баенская, Е. Р. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / Е. Р. Баенская, О.С.Никольская, М.М.Либлинг.- М.: Теревинф, 2007. – 298 с.
4. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием [Текст] / Е. Р. Баенская. - М.: АЛЬМАНАХ ИКП, 2009. – 127 с.
5. Бакушева, В. Ю. Коррекционно-воспитательная работа с аутичными детьми [Текст] / В. Ю. Бакушева. - М.: Лотос, 2004. – 154 с.
6. Барбера, М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход [Текст] / М. Л. Барбера. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2017. – 304 с.
7. Башина, В. М. Аутизм в детском возрасте [Текст] / В.М. Башина. — М.: Медицина, 1999. – 236 с.
8. Башина, В. М. Ранний детский аутизм [Текст] / В. М. Башина // Альманах «Исцеление». – 1993. - № 1. – С.154-165.
9. Бейкер, Б. Л. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам [Текст] / Б. Л. Бейкер, А. Д. Брайтман. - М.: Теревинф, 2000. – 259 с.
10. Блейхер, В. М. Клиническая патопсихология: Руководство для врачей и клинических психологов [Текст] / В. М. Блейхер, И. В Крук, С. Н. Боков. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.- 512 с.
11. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика [Текст] / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – 440 с.
12. Боулби, Д. Создание и разрушение эмоциональных связей [Текст] / Д. Боулби. — М.: Академический проект, 2004. — 232 с.

13. Бреслав, Г. М. Психология эмоций [Текст] / Г. М. Бреслав. - М.: Смысл; Академия, 2004. – 283 с.
14. Веденина, М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации [Текст] / М. Ю. Веденина // Дефектология. - 2007. - №2. – С.31-40.
15. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. - СПб.: Союз, 2007. – 512 с.
16. Выготский, Л. С. Детская психология [Текст] : Собрание сочинений: В 6-ти т., Т. 4. / Л. С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
17. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие [Текст] / К. Гилберт, Т. Питерс. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 144 с.
18. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка [Текст] : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. — СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
19. Грей, К. Социальные Истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом [Текст] / К. Грей. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. – 432 с.
20. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. — М.: Академия, 1996. – 288 с.
21. Делани, Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом [Текст] / Т. Делани. - Екатеринбург: Рама-Паблишер, 2014. – 127 с.
22. Демидова, И. И. Опыт разработки методики социализации школьников в социально-бытовой сфере. [Текст] : сборник методических материалов по оценке качества образовательного процесса в общеобразовательном учреждении, часть 1 / И. И. Демидова. – М.: МЦКО, 2010. – 88 с.
23. Детский аутизм: диагностика и коррекция [Текст] : учеб. пособие / Под ред. Е.С. Иванова, Л.И. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб.: Дидактика плюс, - 2004. – 180 с.
24. Детский аутизм. Хрестоматия [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед., психологических и медицинских учеб. заведений / сост. Л. М. Шипицина. Издание 2-е, перераб. и доп. - СПб.: Дидактика Плюс, 2006. – 196 с.

25. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения [Текст] / А. Б. Добрович. - М.: Просвещение, 1987. – 79 с.
26. Ковалева, А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория [Текст] / А. И. Ковалева // Социология молодежи. – 2003. - № 1. – С.109-114.
27. Иванов, М. В. Клинико-психологические подходы к профилактике психических расстройств раннего детского возраста [Текст] / М. В. Иванов, Н. В. Симашкова, Г. В. Козловская, Н. А. Тяпкова // Психиатрия. – 2015. - № 3. – С.22-27.
28. Игумнов, С. А. Основы психотерапии детей и подростков [Текст] : справ. пособие / С. А. Игумнов, В. Т. Кондрашенко. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2006. – 76 с.
29. Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра [Текст] / Под ред. Н. В. Симашковой, Т. П. Ключник. - М.: ГЭОТАРМедиа, 2016.
30. Кон, И. С. Открытие «Я» [Текст] / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 287 с.
31. Кон, И. С. Социология личности [Текст] / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1967. - 384 с.
32. Комплексная медико-социальная и психолого-педагогическая помощь детям с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Информационно-методический сборник – Смоленск: Смоленская городская типография, 2016. – 168 с.
33. Краевский, В. В. Педагогика между философией и психологией [Текст] / В. В. Краевский // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 21–31.
34. Купер, Д. О. Прикладной анализ поведения [Текст] / Д. О. Купер, Т. Э. Херон, У. Л. Хьюард. – М.: Практика, 2016. – 864 с.
35. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2004. – 346 с.
36. Либлинг, М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка [Текст] / М. М. Либлинг // Дефектология. - 1996. - № 3. – С.28-34
37. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 245 с.
38. Лисина, М. И. Формирование личности ребёнка в общении [Текст] / М. И. Лисина. — СПб.: «Питер», 2009. – 305 с.

39. Лиф, Р. Стратегии работы с поведением [Текст] : учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме / Р. Лиф, Д. Макэкен. - М.: ИП Толкачев, 2016. – 608 с.

40. Мамохина, У. А. Особенности социальной адаптации у детей и подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС) различной этиологии [Текст] / У. А. Мамохина // Современные проблемы науки и образования. – Москва, 2015. – № 1–2. – С.6-15.

41. Мелешкевич, О. В. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения [Текст] / О. В. Мелешкевич, Ю. М. Эрц. - М.: Бахрах-М, 2015. – 206 с.

42. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10 [Текст] / под ред. А. Н. Моховикова – М.: Академия, 2008. – 416 с.

43. Мнухин, С. С. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей [Текст] / С. С. Мнухин, А. Е. Зеленецкая, Д. Н. Исаев // Журн. невропат. и психиатр. – 1967. - №. 10. – С.12-19.

44. Моржина, Е. В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома [Текст] / Е. В. Моржина. - М.: Теревинф, 2006. – 148 с.

45. Морозов, С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра [Текст] : учебно-методическое пособие / С. А. Морозов. - М.: М-во образования и науки Российской Федерации, ФГАУ «Федеральный ин-т развития образования», РОБО «О-во помощи аутичным детям «Добро», 2015. – 539 с.

46. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах [Текст] / С.С. Морозова – М.: ВЛАДОС, 2007. – 176 с.

47. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2008.

48. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Панцырь С.Н., Волгина Н.Н., Мамонтова Н.А. Сравнительный анализ диагностических методик, используемых в образовательных организациях г. Москвы при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13. (47). № 2. С. 8—16. doi:10.17759/autdd.2015130202

49. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. М.: АРКТИ, 2014. 368 с.

50. Положение о ПМПК. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082. URL: <http://base.garant.ru/70485996/>
51. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL: <http://base.garant.ru/70862366/>
52. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика углубленной психологической диагностики. От раннего до подросткового возраста: Монография. – Мю: АРКТИ, 2016. – 560 с.: ил.
53. Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Козорез А.И., Морозова Е.В. Описание
54. методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13. № 3. С. 3—10. doi:10.17759/autdd.2015130301
55. Викторова Е.А., Новаченко Е.В. Областное государственное бюджетное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Белгородский Региональный Центр Психолого-медико-социального сопровождения» Психолого-педагогическое обследование детей с расстройствами аутистического спектра» Методические рекомендации для специалистов ПМПК по определению специальных образовательных условий для детей с РДА Белгород, 2015г.
56. Альманах №34 "Инклюзия" Психолого-педагогическое обследование и выбор образовательного маршрута для ребенка с расстройством аутистического спектра О.С. Никольская ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», Москва.
57. Обследование ребенка с РАС на ПМПК с использованием инструмента критериальной оценки базовых речевых и учебных навыков методики ABLLS-R. Овсянникова Т.М., Лапшина, С.А. Тыжинова Н.Ю., Бердникова А.А. // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 2. С. 29—37. doi: 10.17759/autdd.2018160204
58. Пазухиной И.А. “Давай познакомимся, тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира школьников”,
59. Крюкова С.В. и Слободяник Н.П. “Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь” Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста,
60. Фопель К. “Как научить детей сотрудничать?” 4 части,
61. Кэджусон Х. и Шефер Ч. “Практикум по игровой психотерапии”,
62. А.В. Микляев и П.В. Румянцева “Нам не страшен серый волк”,
63. Ключева Н.В. и Касаткина Ю.В. “Учим детей общению, характер, коммуникабельность”,
64. Бихевиорально-когнитивной психотерапии детей и подростков под редакцией проф. Ю.С. Шевченко.

Приложение 1

Дневник наблюдения за особенностями социальной адаптации детей младшего школьного возраста с РАС

Социальный навык		Уровень сформированности	
	Навыки межличностного взаимодействия		
Реакция в ответ на взаимодействие			
Моторная и вербальная имитация			
Установление межличностных взаимоотношений			
Предпочтение во взаимоотношениях с конкретными сверстниками			
Выражение собственных эмоций			
Установление контакта с одноклассниками и педагогами			
	Навык игры и времяпрепровождения		
Интерес к действиям других			
Играть с игрушками в соответствии с их назначением			
Делиться/просить игрушки			
Совместные игры на перемене			
Времяпрепровождение со сверстниками			
Сюжетная игра			
	Навык сотрудничества		
В течение урока находится в классе, сидит или двигается в соответствии с указаниями учителя			
Здоровается/прощается в соответствии с ситуацией			
Знакомство с другими			
Назвать свое имя			
Вежливость (извиниться, попросить и т. п.)			

Рисунок 5 Дневник наблюдения за особенностями социальной адаптации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра РАС

«-» – несформированный навык;

«+/-» – частично сформированный навык, используемый с подсказкой/помощью взрослого, а также в необычной форме или не всегда адекватно;

«+» – сформированный навык.

Приложение 2

Карточки с эмоциями



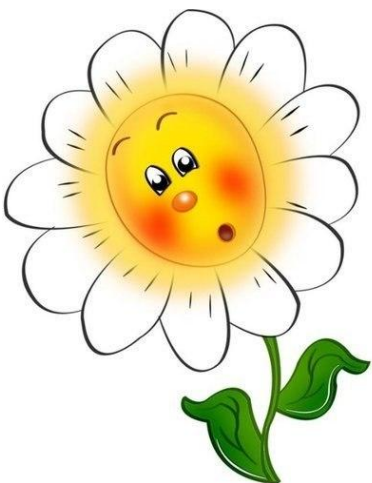
ДОБРОДУШНОЕ



ГРУСТНОЕ



БЕЗРАЗЛИЧНОЕ



УДИВЛЕННОЕ



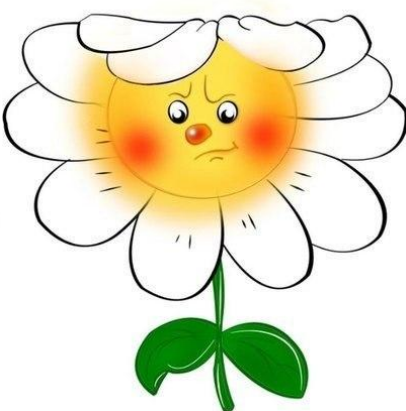
ИСПУГАННОЕ



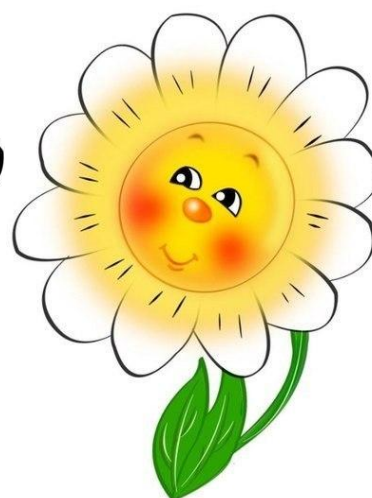
СПОКОЙНОЕ



РАДОСТНОЕ



ЗЛОЕ



ЗАДУМЧИВОЕ

Приложение 3

Набор для аппликаций

