

Д.В. Боголюбова-Кузнецова Ю.И. Каздым
О.В. Караневская Е.О. Харламова

Развитие коммуникативных и социальных навыков детей с РАС в рамках игровой группы



Д. В. Боголюбова-Кузнецова, Ю. И. Каздым,
О. В. Караневская, Е. О. Харламова

Развитие коммуникативных и социальных навыков детей с РАС в рамках игровой группы



Теревинф
Москва
2024

УДК 376.1.035-056.3

ББК 74.59

P17

P17 Развитие коммуникативных и социальных навыков детей с РАС в рамках игровой группы / Д. В. Боголюбова-Кузнецова, Ю. И. Каздым, О. В. Караневская, Е. О. Харламова. – М. : Теревинф, 2024. – 102 с. – ISBN 978-5-4212-0783-2.

И. Боголюбова-Кузнецова, Д. В.

Пособие посвящено развитию коммуникативных навыков детей дошкольного возраста, имеющих нарушения в развитии эмоционально-волевой сферы, общения и поведения.

Издание состоит из двух основных частей. В первой части изложены закономерности социально-коммуникативного развития детей, дана информация о видах нарушений, возникающих при расстройствах аутистического спектра, здесь же вы найдете обзор основных подходов к работе с этими нарушениями. Во второй части авторы – специалисты РБОО «Центр лечебной педагогики» – подробно описывают модель игровой группы и работу с такими детьми, включающую диагностический, индивидуальный и групповой периоды, а также знакомят с результатами работы. В приложении авторы публикуют большое количество игр, помогающих вести групповые занятия.

Пособие будет полезно педагогам, психологам, социальным работникам и волонтерам, работающим с детьми дошкольного возраста с нарушениями развития.

Рецензенты:

ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», доктор психологических наук И.А. Костин;

директор Ассоциации «Мир общения», логопед высшей категории, старший преподаватель МГПУ, ИПиКР, учитель-логопед школы №1321 «Ковчег», специалист DIR/Floortime, PECS, TEACCH, эксперт РОО помощи детям с РАС «Контакт», автор методики и одноименного пособия «Развитие коммуникативных навыков и речи у детей, имеющих РАС и другие нарушения развития» И.В. Леонова.



**Вклад
в будущее**

 СБЕР



**Особое
детство**

Центр
лечебной
педагогики

Издание подготовлено в рамках проекта РБОО «Центр лечебной педагогики» при поддержке Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее».

ISBN 978-5-4212-0783-2

© Коллектив авторов, 2024

© Теревинф, 2024

Содержание

Введение	4
Роль и основные этапы социально-коммуникативного развития детей раннего возраста	5
Основные механизмы нарушений, особенности социально-коммуникативного развития ребенка с РАС ...	7
Обзор основных подходов и технологий социально-коммуникативного развития дошкольников с РАС ...	9
Исследование эффективности игровой группы Центра лечебной педагогики для развития коммуникативных навыков детей с РАС	14
Игровая группа как среда для развития коммуникации детей с РАС	21
Модель игровой группы	21
Индивидуальный маршрут ребенка	23
Приложения	80
Приложение 1. Карта первичного приема	80
Приложение 2. Игры для групповых и индивидуальных занятий	82

Введение

Трудности в области общения и социальной коммуникации – это основные наряду с наличием стереотипных действий и интересов признаки расстройства аутистического спектра (РАС). Нарушения социально-коммуникативного развития оказывают негативное влияние на все сферы функционирования ребенка с РАС, выступают основной причиной задержек и искажений познавательного, социального и речевого развития, так как основным способом усвоения и систематизации представлений, формирования и применения навыков является научение, которое включает ориентированность на другого человека и подражание как способ усвоения нового. Часто именно дефицит коммуникативных навыков приводит к формированию нежелательного поведения. Это выводит работу над развитием коммуникативных и социальных навыков на первый план терапевтических и коррекционно-развивающих воздействий, к какому бы подходу они ни относились. Таким образом, можно сказать, что развитие коммуникативных и социальных навыков детей с РАС является одной из основных задач; работа в этом направлении может привести к социально-значимым изменениям и улучшить качество жизни клиентов и их семей. При этом существуют разнообразные методы и стратегии такой работы, которые в большей или меньшей мере подходят для каждого конкретного социального контекста (материально-технического оснащения, количества персонала, возможной интенсивности мероприятий, мировоззренческих особенностей всех участников процесса).

Роль и основные этапы социально-коммуникативного развития детей раннего возраста

С самого своего рождения ребенок оказывается в ситуации коммуникации: сначала с наиболее близким взрослым (например, мамой), затем со все более широким кругом людей. Коммуникация является основой обучения, освоения новых навыков и получения знаний о мире (см., например, [2]).

С самого начала своей жизни ребенок является активным участником коммуникативного процесса: уже в первые недели после рождения младенцы могут выражать свои потребности плачем, который различим по характеру в разных ситуациях. Около 1,5 месяцев ребенок начинает улыбаться взрослым, откликаясь на ласковые интонации и приближение их лица. В 2,5–3 месяца младенец начинает гулить и около 3 месяцев способен вокализировать по очереди, как бы вступая в диалог. В это же время появляется комплекс оживления – эмоционально-двигательная реакция на близкого взрослого. До 6-месячного возраста в вокализациях ребенка присутствуют разнообразные звуки, в т. ч. те, которые не относятся к языку его окружения, в период с 6 до 12 месяцев эти звуки исчезают, остаются только типичные для языка окружения ребенка. Приблизительно к возрасту 1 года ребенок в состоянии узнавать свое имя, а затем и часто повторяющиеся слова в знакомом контексте. В первой половине 2-го года жизни ребенок приобретает способность к однословным высказываниям. К 1,5 годам ребенок может совмещать указательный жест и взгляд, чтобы попросить, – он уже выяснил, что его

поведение оказывает влияние на окружающих. Во второй половине 2-го года жизни ребенок постепенно развивает игру «понарошку». К 2 годам ребенок может совмещать в речи два слова, использует слова, относящиеся к разным частям речи (существительные, глаголы, прилагательные). На протяжении 3-го года жизни ребенок осваивает вопросительные слова, может показать на картинке действие (например, «кто прыгает?»). В этот период ребенок учится строить простые предложения, а также поддерживать коммуникацию со взрослыми и сверстниками, переходя от темы к теме. Он интересуется игрой других и стремится присоединиться к ней.

На 4-м году жизни ребенок способен говорить о повседневной жизни, может выстраивать сложные предложения, понимает значения предлогов. С поддержкой взрослых начинает учитывать потребности других, выстраивает дружеские отношения.

На 5-м году жизни дети начинают понимать шутки, вопросительные слова «почему» и «как» и могут давать объяснения, а также понимают составные инструкции и могут следовать им. Дети этого возраста используют речь в сюжетно-ролевой игре, чтобы пояснить роли. В это время дети используют речь для структурирования мыслей, идей, чувств и событий [10, с. 22–24].

Основные механизмы нарушений, особенности социально-коммуникативного развития ребенка с РАС

Специфические трудности коммуникации на вербальном и невербальном уровнях – одно из основных нарушений, которое характеризуют все расстройства аутистического спектра. Эти нарушения (сниженная способность реагировать на свое имя, редуцированность или отсутствие невербальной коммуникации жестами, мимикой, взглядом, сниженная инициативность в социальном взаимодействии) возникают очень рано, но часто оказываются не замеченными окружающими, т.к. и нормально развивающиеся дети осваивают эти навыки в разное время и не демонстрируют их постоянно. В 10-минутный период наблюдения поведение ребенка с РАС раннего возраста в среднем на 89% соответствует поведению его нормально развивающегося сверстника [16]. При этом дети с РАС имеют атипичные формы довербальных вокализаций, в т.ч. плача [13–15], более низкий уровень лепета [26]. Также были замечены различия в эмоциональной регуляции: дети с РАС демонстрировали меньше позитивного ожидания, меньше реагировали на стимуляцию низкой интенсивности, дольше восстанавливали оптимальное эмоциональное состояние после моментов дисрегуляции, имели трудности в области произвольного внимания. Дефициты в области социально-когнитивных навыков (например, совместного внимания, имитации, использования жестов и т.д.), функциональной и символической игры, которые при типичном развитии являются важными предшественниками развития словарного запаса и других аспектов коммуникации, сказываются на

степени развития и экспрессивной, и рецептивной коммуникации детей с РАС.

Большая часть людей с РАС (около 70%) осваивает вербальную коммуникацию [8], хотя ее появление запаздывает: нормально развивающиеся дети произносят первые слова в конце 1-го года жизни, а дети с РАС делают это в конце 2-го года [23]. Вербальный уровень коммуникации людей с РАС также специфичен. Речь может иметь необычные грамматический строй, ритм, интонацию, темп. В ней часто присутствуют речевые штампы. Возможно нарушение произвольной деятельности артикуляционного аппарата. Присутствуют нарушения рецептивной речи [22]: ребенку трудно декодировать поступающую информацию, поэтому он в большой степени опирается на контекст и визуальные опоры, затруднено абстрагирование, т.е. образование связи между образом, словом и его значением.

Дети с РАС часто сталкиваются с трудностью интегрирования различных коммуникативных модальностей, например жестов, взгляда и вокализации [29].

У детей с РАС наблюдаются особенности в том, с какими интенциями они коммуницируют: дети раннего возраста с РАС коммуницируют в основном с целью влияния на поведение коммуникативного партнера, тогда как нормально развивающиеся дети и дети с другими нарушениями в равной степени преследуют эту цель и цель разделения внимания [9; 11; 24; 31].

При общей специфичности разных уровней коммуникации при РАС траектория ее развития совпадает с таковой у типично развивающихся детей, что поддерживает идею вмешательств, руководствующихся принципами типичного развития [8; 30].

Обзор основных подходов и технологий социально-коммуникативного развития дошкольников с РАС

В мире разработано множество подходов, стремящихся улучшить социально-коммуникативное развитие детей с РАС. Несмотря на то что последние десятилетия предпринимаются усилия для того, чтобы выявить, какие вмешательства наиболее полезны для того или иного типа детей с РАС (важно принимать во внимание гетерогенность этой группы), до сих пор нет однозначных данных по этому поводу.

Можно условно разделить все множество подходов к поддержке развития детей с РАС на три большие группы, переходы между которыми нечеткие. Это подходы, основанные на теории поведения, подходы, опирающиеся на теорию развития, и подходы, уделяющие основное внимание выстраиванию отношений между ребенком, взрослым и окружающим миром.

Наиболее распространенное в англоязычной среде вмешательство, «**Раннее интенсивное поведенческое вмешательство**» (EIBI) [20], основано на методе DDT, разработанном И. Ловаасом. Основная идея этого метода заключается в формировании реакции путем многократного повторения цепочки стимул-реакция-последствие и использовании оперантного обусловливания. Трудности переноса навыков, сформированных таким образом в специальной среде, стали причиной развития множества направлений, также находящихся в сфере поведенческих вмешательств. **TEACCH** – подход, который представляет собой структурированное обучение. Он предполагает четкое структурирование пространства, визуальные опоры, системную подачу информации. В рамках этого подхода существует программа развития коммуникации, причем последняя понимается широко: как любые способы донести до другого человека какую-либо информацию. При этом утверждается необходимость индиви-

дуализации такой программы, опора в большей степени на наблюдение и выделение уже имеющихся у ребенка навыков, чем на теорию развития коммуникации в онтогенезе. При оценке имеющихся у ученика коммуникативных навыков выясняется: а) какова функция спонтанного коммуникативного поведения; б) какие значения выражает коммуникативный акт; в) какие слова или формы используются и в каких контекстах. Обучение коммуникации происходит в основном в естественной среде (включающей много стимулов, мотивирующих ученика коммуницировать). При этом используются различные формы подсказки – от физической до взгляда, направленного на ученика. Критерий успеха программы – использование учеником новых навыков в большинстве рутинных для него ситуаций.

PRT (Pivotal Response Training), разработанный Р. и Л. Кёгелями. Этот подход ориентируется в первую очередь на обучение метанавыкам, которые являются прекурсорами развития коммуникации (мотивация, реагирование на множественные сигналы, саморегуляция, инициатива).

IT (Incidental Training), или его модификация **MIT**, фокусируется на обучении коммуникации в естественной среде. В этом подходе обучение происходит в мотивирующих ребенка условиях, а задача тренера – выявить мотивирующие ребенка ситуации и продумать то адекватное поведение, которому ребенок обучается и которое будет подкрепляться естественным образом (т.е. подкрепления связаны с ситуацией, а не являются внешними к ней).

Подход VB (Verbal Behavior) базируется на теории вербального поведения Б. Ф. Скиннера и строится на анализе функции коммуникации ребенка и обучении его различным функциям речи, причем первостепенное значение играет обучение реакции манд (т.е. просьбы). Для того чтобы ребенок мог обучиться использовать коммуникативную реакцию в разных функциях, например как манд и как такт (называние объекта), был разработан метод **MEI (Multiple Exemplar Instruction)** [28].

К поведенческим методам обучения коммуникации можно отнести **PECS (Picture Exchange Communication System)**, разработанный Л. Фрост и Э. Бонди. Так же как и VB, этот подход ориентируется в большей степени на функцию коммуникации, а не на ее форму, а также отдает предпочтение обучению реакции манд. PECS позволяет предоставить ученикам, имеющим тяжелые нарушения в сфере коммуникации, относительно простое средство общения уже на начальном этапе обучения [7].

Следующая группа подходов в первую очередь основывается на теории развития, однако учитывает концепции теории поведения.

Подход **SCERTS** видит своей основной целью развитие социальной коммуникации (основное внимание уделяется развитию способности к совместному вниманию и использованию символов) и регуляции (эмоциональная саморегуляция и способность к со-регуляции) путем предоставления различного рода поддержки (модификация образовательных программ, использование визуальной поддержки и структуризации, модификация стиля общения, образовательная и эмоциональная поддержка семьи, поддержка профессионалов) [27].

Подход **JASPER** (Совместное внимание, Символическая игра, Вовлеченность и Регуляция) предлагает работу в направлениях, составляющих его аббревиатуру. При этом цели каждой сессии – увеличить: 1) время эмоционально отрегулированного участия ребенка в совместной активности с социальным партнером; 2) разнообразие, гибкость и сложность спонтанных инициатив ребенка в игре; 3) количество спонтанной инициации вербальной и невербальной коммуникации в целях совместного внимания, просьб и в целом целенаправленной коммуникации [19].

Подход **Early Start Denver Model** [6] опирается и на теорию развития, и на теорию поведения. Он нацелен на работу с детьми с РАС до 5 лет. Этот подход предполагает работу в естественной среде, однако дает возможность перемещения

в более структурированную среду в случае отсутствия положительной динамики. Поскольку для детей раннего возраста естественной средой и деятельностью является игра, обучение в этом подходе происходит в рамках совместных игр, в процессе которых терапевт преследует разнообразные цели из разных сфер развития, которые были идентифицированы путем выяснения уровня развития ребенка относительно нормативного. В работе по развитию коммуникации этот подход также в первую очередь следует естественному ходу развития коммуникации, преследуя задачи из областей рецептивной и экспрессивной коммуникации. При этом происходит работа по развитию совместно-распределенного внимания, невербальных средств коммуникации (жестикуляции, совмещения взгляда, жеста и вокализации), подражания.

Проект **ImPact**, вмешательство, проводимое родителями, нацелен в первую очередь на развитие ранних довербальных навыков: совместного внимания и вовлеченности, использования жестов, имитации, функциональной и сюжетной игры [17].

RIT, прикладной тренинг реципрокной имитации, – социально-интерактивный подход, использующий натуралистические техники, такие как имитация в контексте, лингвистическое картирование (предоставление беглого комментария взаимодействия), следование за инициативой ребенка и следование четырем фазам типичного развития имитации (имитация действий с предметами, имитация действий без предметов, имитация невидимых (совершаемых вне поля зрения ребенка, например, положить руки на голову) действий без предметов, имитация мимики). В качестве подкрепления используется похвала и продолжение доступа к предпочитаемым игровым материалам. Физическая подсказка представляется только если ребенок не имитирует после третьего предоставления образца [25, с. 262].

SSI, прикладная социально-интерактивная интервенция, включающая в себя четыре стратегии: 1) предоставление кон-

текстуальной и непосредственной имитации в поле зрения ребенка; 2) использование естественных или специальных подкреплений; 3) использование пятисекундной паузы с «ожидающим взглядом» прежде чем выполнить просьбу ребенка, чтобы дать ему возможность проявить ее более явно; 4) организация пространства провоцирующим совместное внимание образом (использование привлекательных материалов, предоставление выбора) [25, с. 261].

EMT (Техника расширенной среды) включает в себя три основные области: связь, поддержку и обучение. Стратегии создания связи представляют собой следование за коммуникативной или игровой инициативой ребенка, отзеркаливание/комментирование, действие по очереди, модификация пространства. Стратегии поддержки фокусируются на развитии речевых навыков ребенка (речевой отзывчивости и экспансии). Обучающие стратегии служат систематическому обучению ребенка речи (например, моделирование, создание условий для возникновения просьб и другие обучающие стратегии) [20, с. 178].

Часть подходов к абилитации детей с РАС ставят своей задачей развитие отношений между ребенком, терапевтом и окружающим миром.

Концепция **DIR** (развитие – индивидуальные различия – отношения) и методика **Floortime** (один из компонентов комплексной программы помощи) основываются на работе с аффективными проявлениями. Целью методики Floortime является создание эмоционально значимого взаимодействия в учебных ситуациях, которые способствуют шести базовым уровням развития. Одним из главных и первых шагов считается следование за ребенком, разделение и уважение его интересов и эмоций. Важным также является увеличение количества эпизодов взаимодействия в разных ситуациях [3].

Эмоционально-смысловой подход предполагает, что основным механизмом трудностей ребенка с РАС является крайняя невыносимость ребенка во взаимодействии с людьми и миром вообще, которая приводит к резкому ограниче-

нию форм поведения, страху нового и непривычного, формированию специфических, неадекватных реакций на воздействие среды, особенностям восприятия и переработки информации. При этом потребность во взаимодействии у ребенка есть, и необходимо создать условия, чтобы ребенок мог реализовать эту потребность [5].

Игровая педагогика рассматривает развитие ребенка как процесс, происходящий в трех аспектах – развитии отношений с собой, предметным миром, другими людьми. Анализируя положение ребенка на этих осях и имея представление о последовательности этапов нормально протекающего развития, специалист может сделать вывод об актуальном для этого ребенка характере взаимодействия и зоне ближайшего развития [4].

Исследование эффективности игровой группы Центра лечебной педагогики для развития коммуникативных навыков детей с РАС

В РБОО «Центр лечебной педагогики» (далее – ЦЛП) сложилась модель игровой группы, призванная поддерживать развитие ребенка с различными особенностями. Специалисты, работающие в таких группах, используют разные виды коррекционных и терапевтических игровых занятий (ИТЦР, DIR/Floortime, Игровая педагогика и т.д.), сенсорная интеграция, нейропсихологическая коррекция, логопедические занятия, дефектологические занятия, арт-терапия, музыкальная терапия, АФК. При работе с ребенком с РАС, участвующим в такой группе, особое внимание уделяется развитию его коммуникации и социальных навыков.

В 2022–2023 годах при поддержке БФ «Вклад в будущее» было проведено исследование эффективности данного типа группы в отношении развития коммуникативных навыков детей с РАС. В нем приняли участие 20 детей 5–6 лет (15 мальчиков и пять девочек), имеющие диагноз РАС, который был также подтвержден при помощи плана диагностического обследования ADOS-2. Степень выраженности аутистических черт варьировалась от легкой в зоне спектра до тяжелой в категории «аутизм». Все участники имели показатель невербального интеллекта ниже возрастной нормы (этот параметр оценивался при помощи теста Leiter-3).

Оценка динамики развития коммуникативных навыков проводилась методом сравнения матриц коммуникации, заполненных в начале и в конце периода наблюдения. Статистическая обработка полученных данных показала, что в ходе реализации программы вмешательства выявлены значимые различия при применении инструмента «Матрица коммуникации» между первой и второй фазами вмешательства. Это говорит о том, что принимавшие участие в исследовании дети за время посещения игровой группы улучшили свои коммуникативные навыки.

Для уточнения возможных факторов, влияющих на эффективность работы над развитием коммуникативных навыков детей с РАС, было проведено качественное исследование [1] развивающих сред с применением метода кейсов. Анализ восьми кейсов (семь мальчиков и одна девочка) показывает, что характеристики среды, как материальные, так и межличностные, влияют на количество и качество коммуникации детей с РАС. При этом характер организации наиболее оптимальной для коммуникации среды был различным для разных участников.

Для шести детей была важна активность коммуникативного партнера, предоставляющего подсказки для коммуникации на наиболее сложном для ребенка уровне. В пяти случаях из восьми количество и качество коммуникации участников было выше в пространстве с низким уровнем шума

и меньшим (по сравнению с другими анализируемыми ситуациями) количеством людей. Для четырех участников были важны наличие привлекательных стимулов и контроль над ними со стороны взрослого. Для трех участников было важно иметь возможность управлять взаимодействием (выбирать, что именно делать). При этом два участника коммуницировали больше и лучше в ситуации структурированности пространства и направления взаимодействия взрослым.

На материале рассмотренных восьми кейсов можно сделать вывод, что наиболее значимой характеристикой среды является характер взаимодействия, а именно активность коммуникативного партнера и его усилия для развития коммуникации ребенка с РАС: предоставление подсказок для коммуникации более высокого (но доступного ребенку) уровня, задавание вопросов. Подобные результаты получили Kärnä, Dindar и Nu в своем исследовании взаимосвязи обучающих техник и коммуникации детей с РАС в Финляндии и Китае [18], а также Derej [12]. Помимо этого, достаточно частой потребностью является небольшое количество людей, шума и речи в пространстве. Обедненность среды бывает нужна примерно с той же частотой, что и ее насыщенность, однако большую роль играет доступность привлекательных предметов или активностей без участия коммуникативного партнера. Дети с РАС, для которых наиболее мотивирующими являются предметы, реже коммуницируют, если имеют эти предметы в свободном доступе. Дети же, наиболее заинтересованные в активностях, требующих участия партнера (например, вестибулярные игры), лучше коммуницируют в богатой среде, т.к. для получения желаемого им необходимо обратиться к партнеру. То же касается лидерства ребенка или взрослого: дети, наиболее заинтересованные в активностях, требующих участия партнера, больше и лучше коммуницируют тогда, когда могут сами выбирать, чем заниматься. Вероятно, это происходит потому, что в этой ситуации активности оказываются наиболее мотивирующими, а контроль над подкреплениями остается в руках взрослого. Дети же,

заинтересованные в предметном мире, больше и лучше коммуницируют в ситуации, организованной взрослым, при условии, что он уделяет прицельное внимание коммуникации. Вероятно, именно мотивационная сфера ребенка является основным фактором для выбора той или иной стратегии организации среды, которая была бы наиболее оптимальна для развития его коммуникации – степень выраженности черт РАС или уровень интеллектуального развития в случае рассмотренных кейсов не имеют значения.

Результаты этого исследования поддерживают принятую в ЦЛП стратегию планирования времени в группе для каждого ребенка индивидуально. Эта стратегия позволяет выбирать наиболее подходящие для каждого ребенка занятия, а также варьировать их среду, чтобы сделать ее оптимальной для освоения ребенком навыков из зоны его ближайшего развития.

Литература

1. Боголюбова-Кузнецова Д. В., Каздым Ю. И., Караневская О. В., Харламова Е. И. Влияние факторов среды занятий игровой группы на успешность коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра // Материалы III Научно-практической конференции с международным участием «Ценность каждого. Жизнь человека с психическими нарушениями: сопровождение, жизнеустройство, социальная интеграция», 13–14 июня 2023 года, Москва. – М.: Теревинф, 2023. – С. 144–151.
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. – М., 1983. – 368 с.
3. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. – М.: Теревинф, 2015. – 512 с.
4. Захарова И. Ю., Моржина Е. В. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр. – М.: Теревинф, 2018. – 152 с.

5. *Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинз М. М.* Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 2021. – 288 с.
6. *Роджерс С., Доусон Дж.* Учебник по Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. Развиваем речь, умение учиться и мотивацию / пер. с англ.; под общ. ред. М. Кузьмицкой и Л. Толкачева. – М.: ИП Толкачев, 2019. – 432 с.
7. *Фрост Л., Бонди Э.* Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.
8. *Чаварска К., Волкмар Ф. Р.* Расстройства аутистического спектра в первые годы жизни. Исследования, оценка и лечение. – Городец, 2022. – 576 с.
9. *Charman T., Swettenham J., Baron-Cohen S., Cox A., Baird G., Drew A.* Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation // *Developmental Psychology*. 1997. Vol. 33. Pp. 781–789.
10. *Clare A.* Communication and interaction in the early years. London: SAGE Publications Ltd, 2016. 132 p.
11. *Dawson G., Toth K., Abbott R., Osterling J., Munson J., Estes A., Liaw J.* Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress // *Developmental Psychology*. 2004. Vol. 40. Pp. 271–283.
12. *Derei Z.* Analyzing social play and social interaction of a child with autism spectrum disorder in the inclusive kindergarten education // *European Journal of Special Education Research*. 2018. Vol. 3. No. 4. Pp. 220–231. DOI: 10.5281/zenodo.1470789.
13. *English M. S., Tenenbaum E. J., Levine T. P., Lester B. M., Sheinkopf S. J.* Perception of cry characteristics in 1-month-old infants later diagnosed with autism spectrum disorder // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2019. Vol. 49. No. 3. Pp. 834–844.
14. *Esposito G., Venuti P.* Developmental changes in the fundamental frequency (f0) of infants cries: A study of children with autism spectrum disorder // *Early Child Development and Care*. 2010. Vol. 180. No. 8. Pp. 1093–1102.

15. *Esposito G., Nakazawa J., Venuti P., Bornstein M. H.* Componential deconstruction of infant distress vocalizations via tree-based models: A study of cry in autism spectrum disorder and typical development // *Research in Developmental Disabilities*. 2013. Vol. 34. No. 9. Pp. 2717–2724.
16. *Gabrielsen T. P., Farley M., Speer L., Villalobos M., Baker C. N., Miller J.* Identifying autism in a brief observation // *Pediatrics*. 2015. Vol. 135. Pp. 330–338.
17. *Ingersoll B., Dvortcsak A.* Teaching social communication to children with autism and other developmental delays. Guilford press, 2019. 448 p.
18. *Kärnä E., Dindar K., Hu X.* Educators' engagement with children with autism spectrum disorder in a learning environment with multiple technologies in Finland and China // *Interactive Learning Environments*. 2020. Vol. 28. No. 1. Pp. 50–64. DOI: 10.1080/10494820.2018.1512002.
19. *Kasari C., Gulsrud A. C., Shire S. Y., Straubridge S.* The JASPER Model for Children with Autism. Guilford Press, 2022. 360 p.
20. Lang R, Hancock T. B., Singh N. N. Early intervention for young children with autism spectrum disorder 2016 Springer c.178
21. *Lord C.* Followup of twoyearolds referred for possible autism // *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 1995. Vol. 36. Pp. 1365–1382.
22. *Luyster R. J., Kadlec M. B., Carter A., Tager-Flusberg H.* Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2008. Vol. 38. No. 8. Pp. 1426–1438.
23. *Mayo J., Chlebowski C., Fein D. A., Eigsti I. M.* Age of first words predicts cognitive ability and adaptive skills in children with ASD // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2013. Vol. 43. No. 2. Pp. 253–264.
24. *Mundy P., Sigman M., Kasari C.* A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1990. Vol. 20. Pp. 115–128.

25. Odom S. L., Hornor R. H., Snell M. L., Blacher J. Handbook of developmental disabilities. NY: Guilfordpress, 2007. 262 p.
26. Patten E., Belardi K., Baranek G. T., Watson L. R., Labban J. D., Oller D. K. Vocal patterns in infants with autism spectrum disorder: Canonical babbling status and vocalization frequency // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2014. Vol. 44. No. 10. Pp. 2413–2428.
27. Prizant B. M., Wetherby A. M., Rubin E., Laurent A. C. The SCERTS Model. A Transactional, Family-Centered Approach to Enhancing Communication and Socioemotional Abilities of Children with Autism Spectrum Disorder // Infants & Young Children. 2003. Vol 16. No. 4. Pp. 296–316.
28. Shopler E., Mesibov G. B. Communication problems in autism. NY and London: Plenum Press, 1985. 329 p.
29. Shumway S., Wetherby A. M. Communicative acts of children with autism spectrum disorders in the second year of life // Journal of Speech, Language and Hearing Research. 2009. Vol. 52. No. 5. Pp. 1139–1156.
30. Talbott M. R., Young G. S., Munson J., Estes A., Vismara L. A., Rogers S. J. The developmental sequence and relations between gesture and spoken language in toddlers with autism spectrum disorder // Child Development. 2018. Vol. 91. No. 3. Pp. 743–753.
31. Wetherby A. M., Prizant B. M., Hutchinson T. A. Communicative, social/affective, and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorders // American Journal of Speech-Language Pathology. 1998. Vol. 7. No. 2. Pp. 79–91.

Игровая группа как среда для развития коммуникации детей с РАС

Модель игровой группы

Формат игровой группы в ЦЛП – это комплекс индивидуальных и групповых занятий, сочетание и последовательность которых определяются исходя из индивидуальных особенностей ребенка: его интересов, сенсорных особенностей, навыков саморегуляции и адаптивного поведения – и вытекающих из этого задач развития. В рамках этих занятий применяются техники, относящиеся и к подходам, основанным на теории поведения, и к натуралистическим подходам, при этом философской основой является представление о важности отношений между людьми: ребенком и специалистами, ребенком и родителями, детьми между собой. Большое значение в осмыслении выстраивания отношений имеет теория привязанности. Общие цели игровой группы для детей 4–6 лет следующие:

- формирование коммуникативных и социальных навыков;
- развитие игровых навыков;
- формирование способов поведения и умений, типичных для детей этого возраста;
- формирование интереса к познавательной и продуктивной деятельности и развитие соответствующих навыков.

Эти цели индивидуализируются в зависимости от потребностей каждого ребенка.

Для того чтобы индивидуальные задачи ребенка было удобно решать в группе, важно правильно подобрать состав

ее участников. Как правило, нет необходимости в подборе очень близких по уровню навыков и сферам дефицитов детей, т.к. такой подход осложнил бы их взаимное обучение, однако участие в группе детей с очень разным уровнем развития и потребностями осложнило бы создание для них общей среды и контекста занятий. Поэтому оптимально, если в одной группе занимаются дети, имеющие некоторый диапазон навыков в разных сферах.

Для того чтобы наилучшим образом подобрать участников группы, важно учесть:

- уровень навыков в основных областях развития: игре и коммуникации;
- темп – скорость, с которой дети включаются в предлагаемую деятельность, реагируют на стимулы, в первую очередь коммуникативные, например инструкции;
- индивидуальные задачи детей, посещающих одну группу, должны быть схожими или взаимодополняющими;
- для перехода на собственно групповой режим ребенок должен обладать определенными навыками саморегуляции: спокойно находиться рядом с другими людьми в течение хотя бы 30 минут, не иметь выраженных сенсорных защит (или подобранные инструменты адаптации к сложным ситуациям), не демонстрировать интенсивного опасного для него самого или окружающих поведения.

Таким образом, противопоказаниями к участию в группе являются:

- выраженный дискомфорт от нахождения в одном пространстве с другими детьми и взрослыми;
- интенсивное агрессивное и аутоагрессивное поведение.

В этом случае ребенку рекомендуется продолжить занятия в индивидуальном режиме и очень постепенно увеличивать длительность участия в групповых активностях.

Для обеспечения достаточной индивидуализации процесса и удовлетворения эмоциональных потребностей детей

в групповых занятиях участвуют сопровождающие – специалисты, помогающие детям участвовать в общих активностях, отслеживающие их эмоциональное состояние и предлагающие помощь в эмоциональной регуляции. Как правило, роль сопровождающего, особенно в начале посещения ребенком групповых занятий, играет психолог или педагог, с которым ребенок проводил период индивидуальных занятий. Чаще всего в начале группового периода ребенку нужно «плотное» сопровождение, затем же, по мере знакомства со структурой группы и установления поддерживающих отношений с другими сотрудниками группы, ребенок может перестать нуждаться в индивидуальном сопровождении, и тогда сопровождение нескольких детей может осуществлять одним сотрудником. Интенсивность сопровождения должна снижаться, т.к. это позволяет ребенку адаптироваться к более обычной для его возраста ситуации нахождения в группе детей с одним или двумя взрослыми, а также стимулирует общение детей между собой.

Индивидуальный маршрут ребенка

Игровая группа – один из возможных этапов индивидуального маршрута ребенка в ЦЛП. Для лучшего понимания его организации важно иметь в виду общую картину этого пути. Как правило, работа с ребенком в Центре лечебной педагогики включает следующие шаги:

- первичная консультация – общее прояснение потребностей и ресурсов ребенка и семьи;
- индивидуальный режим – уточнение целей работы, выстраивание эмоционального контакта и доверительных отношений с ребенком и семьей;
- введение в группу – постепенная презентация ребенку групповых занятий, формирование интереса и готовности в них участвовать;

- групповой период – участие ребенка в групповых и индивидуальных занятиях согласно плану работы и поставленным задачам;
- завершение работы группы – подведение итогов, ориентация семьи в дальнейших способах поддержки ребенка.

Рассмотрим алгоритм принятия решений (рис. 1).

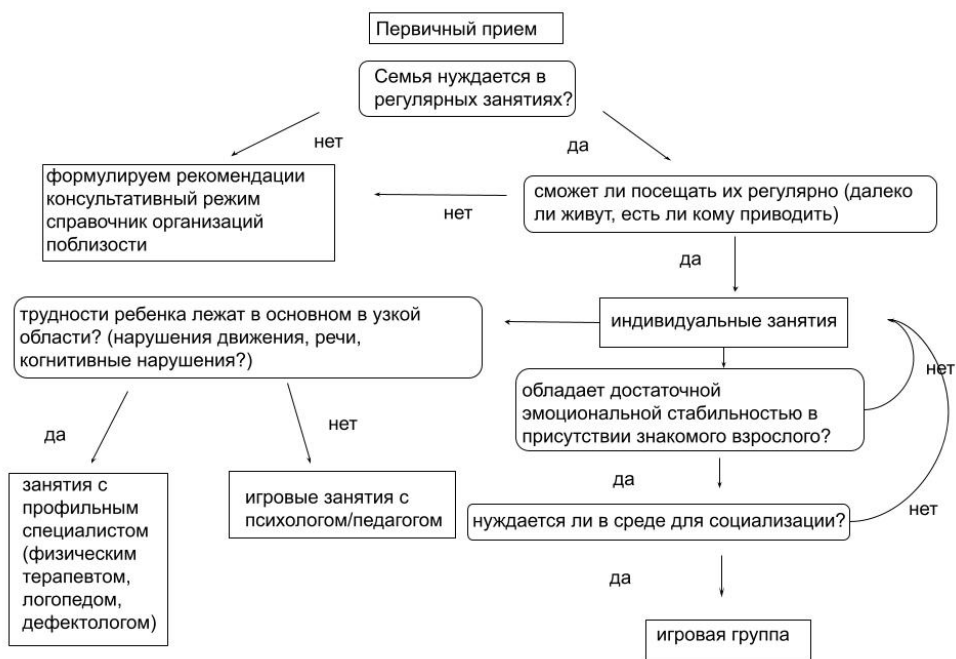


Рис. 1

Рассмотрим подробно отдельные шаги ребенка в ЦЛП, включая предгрупповые.

1. Диагностика, первичный контакт

Первый контакт с семьей ребенка с особенностями развития как правило происходит в форме первичного приема – встречи, продолжающейся около полутора часов. В такой

встрече участвуют родитель (оба родителя и другие родственники), ребенок и два специалиста.

Задача одного специалиста – установить эмоциональный контакт и в ходе включенного наблюдения провести диагностику имеющихся навыков и дефицитов в разных сферах развития. Специалист старается создать максимально свободную среду, в которой ребенок может выбирать, где и чем он хочет заниматься, а специалист следует за ним, подключаясь к деятельности ребенка и гибко встраивая в такое взаимодействие моменты, позволяющие продиагностировать те или иные возможности ребенка.

Второй специалист проводит беседу с родителями (законными представителями) ребенка и выясняет основные трудности, из-за которых семья ищет помощи, анамнез, навыки и дефициты ребенка, особенно те, которые затруднительно наблюдать в кабинете (например, относящиеся к сфере общения со сверстниками, навыкам самообслуживания). Вторым этапом такой беседы является формулирование рекомендаций, в том числе информирование семьи о доступных вариантах поддержки.

После первичного приема специалисты заполняют протокол первичного приема (см. приложение 1), в котором отражают всю полученную информацию, а также формулируют рекомендации о диагностических, коррекционных, терапевтических и развивающих мероприятиях, необходимых этому ребенку.

Большое внимание в первичной диагностике уделяется способности ребенка вступать в эмоциональный контакт, вовлекаться в совместную деятельность и/или игру, а также навыкам невербального (жесты, вокализации, взгляды) и вербального общения.

Мальчик Д. пришел со своими родителями на первичный прием, когда ему было 2 года и 9 месяцев. Его родителей беспокоило отсутствие речи и бедность невербальной коммуникации (в первичной анкете они отмечали отсутствие указательного жеста),

игнорирование инструкций взрослых, они замечали отставание в развитии.

Психолог на первичном приеме заметила, что поведение Д. малоорганизованное, мальчику сложно оставаться в одном пространстве. Д. лучше всего вовлекается в игры, включающие в себя стимуляцию глубокой чувствительности, а также эмоционально окрашенную речь. Для большего структурирования поведения мальчика было предложено использовать предметное или карточное расписание, в т.ч. принцип «начала-потом», применять эмоционально-смысловой комментарий, увеличивать время совместного внимания в рамках сенсорных и предметных игр. Для развития восприятия себя было предложено играть с маршрутами по телу, повторять движения Д. перед зеркалом, постепенно вводя новые и добиваясь подражания. Также было рекомендовано расширить репертуар игр с кульминацией, а также игр, связанных с очередностью. Помимо этого, было предложено играть в игры с кульминацией лицом к лицу, стимулируя звукоподражание. Также родителям был дан список литературы, включающий в себя книги по сенсорной интеграции, взаимодействию с ребенком в РАС.

Мальчик М. пришел на первичный прием с родителями в возрасте 2 лет и 1 месяца. Мальчик был в поле зрения специалистов в самого рождения, т.к. находился в группе риска по нескольким параметрам: был недоношенным и имел старшего сиблинга с РАС. Родителей настораживала гиперактивность мальчика, задержка речевого и когнитивного развития, редкая имитация, задержка моторного развития.

На первичном приеме психолог отмечает, что мальчик вовлекается в простые манипулятивные игры с игрушками, предполагающими однообразные действия (собирает лего, железную дорогу, катает поезд по дороге, собирает кубики в коробку), в рамках такой активности надолго концентрирует внимание. Также мальчик владеет собственным жестом для просьбы о помощи, но стандартными жестами (пока, указательный) не пользуется. Также было выяснено, что в этот период жизни у М. есть

много занятий, и в занятиях в ЦЛП он по этой причине не нуждается.

Через два года М. пришел на повторную консультацию, на которой было отмечено, что он имеет выраженные дефициты в области коммуникации и речи (не пользуется вокальной речью, присутствуют отдельные вокализации, не имеющие коммуникативной направленности, редко и непродолжительно смотрит на другого человека, не отзывается на имя, не обращается за поддержкой к близким, если упал, расстроился), указательный жест используется в ограниченном контексте, в основном манипулирует телом взрослого, тянет взрослого к нужному предмету, до которого не может дотянуться самостоятельно. При этом когнитивные навыки оказались неравномерно развиты: М. не может дать/показать предмет, который называет другой человек, не понимает инструкции без использования жестовой поддержки, но при этом знает числа в пределах 20 (выкладывает последовательность), интересуется буквами, собирает разрезные картинки из трех частей, играет в доски со вкладышами, используя зрительное соотнесение. М. не умеет ждать, может сильно расстраиваться (до самоагрессии), если не может получить желаемое (нет нужного предмета, не получается соединить два элемента пазла и пр.). Мальчик демонстрирует отсутствие интереса к другим детям, стремится отойти в сторону, за игрой других детей не наблюдает. М. ходит на цыпочках, моторно неловкий, отмечается глубокая задержка в формировании навыков самообслуживания (не умеет пользоваться туалетом, пьет из бутылки, не ест самостоятельно, не раздевается и не одевается, не чистит зубы и пр.). Высокая избирательность в еде. На этой консультации было решено, что мальчик нуждается в комплексной коррекционно-развивающей работе, в том числе индивидуальных занятиях со специалистами и последующем включении мальчика в игровую группу.

Мальчик А. пришел на первичный прием в возрасте 3 лет и 2 месяцев, уже имея диагноз РАС. Родители отмечали проблемы в области поведения, общения и коммуникации, познаватель-

ного развития. На первичном приеме психолог отмечает наличие отдельных слов, которые скорее носят характер комментирования. А. играет с материалами, учитывая их сенсорные качества (пересыпает фасоль, крупу, играет с водой), играет с пространством (размещает предметы в емкостях, за дверцами, играет в падение предметов в щели и отверстия). При добавлении балансных ощущений лучше устанавливает зрительный контакт, становятся доступны простые сенсорно-социальные игры. А. стремится выкладывать предметы в ряд, интересуется куклами, катает куклу в коляске. Понимает отдельные инструкции, в ряде случаев сознательно их не выполняет, вызывая эмоциональную реакцию взрослого. В глаза смотрит кратко-временно, отвечает на выученные вопросы, указательным жестом не пользуется, жесты не понимает, при ответе повторяет вопрос взрослого, в том числе и тогда, когда не готов к тому, что говорит (убираем игрушки? – убираем игрушки – протест при попытке убрать игрушки). Навыки самообслуживания сформированы частично. Дети не интересуется. Запрос семьи на групповые и индивидуальные занятия, принято решение о включении в игровую группу.

2. Занятия

Игровая группа предлагается детям 4–6 лет, имеющим дефициты в области социализации, то есть тем, кто редко оказывается в ситуации взаимодействия со сверстниками или нуждается в специальной поддержке для формирования коммуникативных и социальных навыков.

Структура игровой группы включает в себя индивидуальные и групповые занятия, и их баланс подбирается под индивидуальные особенности ребенка, такие как личные предпочтения, выносливость, сенсорные особенности. Так, вероятнее всего, ребенок, имеющий гиперacusию, не будет посещать групповые музыкальные занятия, а получит возможность постепенно снижать свою сензитивность к звукам при помощи индивидуального взаимодействия с музыкальным терапевтом/педагогом.

2.1. Индивидуальный период

Чаще всего участию в групповых занятиях предшествует период индивидуальной работы. Его длительность зависит в первую очередь от скорости развития саморегуляции ребенка, его выносливости в контакте с другими людьми и – при наличии – снижения ярко выраженных сенсорных защит или введения защитного оборудования.

Важной задачей начала этого периода является подбор подходящего этому ребенку специалиста. Мы стремимся учитывать особенности темперамента ребенка и специалиста, чтобы подобрать наиболее подходящих друг другу людей: ребенку, предпочитающему активное взаимодействие и много двигательной активности, быстро переключающему внимание с одного стимула на другой, скорее, подойдет такой же активный специалист, могущий при этом создавать необходимую пространственную и временную структуру; ребенку же, тревожно относящемуся к резким изменениям, которому требуется много времени для адаптации, больше подойдет менее активный специалист, дающий необходимую опору и предсказуемость.

Задачи этого периода:

1. Формирование стабильных отношений ребенка и специалиста (как правило, этот человек будет сопровождать ребенка в группе), доверия ребенка к тому, что этот человек может обеспечить ему комфортные и безопасные (как физически, так и эмоционально) условия, а также быть интересным партнером в игре и другой деятельности.
2. Более подробная диагностика актуальных возможностей и дефицитов ребенка в разных сферах развития. С этой целью рекомендуется заполнение специалистом совместно с близкими ребенка «Матрицы коммуникации».
3. Формулирование ближайших задач развития для этого ребенка.

Рассмотрим подробно каждую задачу и стратегии работы над ней.

Формирование поддерживающих, доверительных отношений между специалистом и ребенком

На первом этапе специалист создает обогащенную среду, добавляя в имеющуюся стимулы, вызывающие интерес ребенка (информацию об этом он может получить из протокола первичного приема, а также в ходе включенного наблюдения на индивидуальных игровых встречах). Эти стимулы могут быть как материальными (например, машинки, интересные с тактильной точки зрения материалы и т.д.), так и относящиеся к области взаимодействия (например, специалист может издавать смешные звуки, кружить или качать ребенка). Мы стремимся к тому, чтобы таких стимулов становилось больше и в первую очередь обогащался арсенал стимулов, относящихся ко взаимодействию.

Специалист стремится интерпретировать поведение ребенка как коммуникативное, в том числе тогда, когда это может быть неочевидно. Тем самым он показывает ребенку, что внимателен к его сигналам, а действия ребенка имеют коммуникативную силу. Это постепенно приводит к тому, что ребенок начинает намеренно использовать свое поведение для коммуникации, если раньше такого навыка не было в его арсенале, или же вносит разнообразие в существующие средства общения, или учащает их использование.

В процессе свободной игры специалист подбирает средства эмоциональной регуляции ребенка, то есть помощи ребенку в том, чтобы он оставался в состоянии оптимального возбуждения и мог его достигать, если по какой-то причине его состояние не оптимально. Нарботка арсенала таких средств чрезвычайно важна для успешного введения ребенка в среду с повышенными требованиями, каковой является групповая ситуация.

Средства эмоциональной регуляции:

1. Структурирование среды и взаимодействия:
 - дополнительная структуризация помещения – выделение зон для определенных видов деятельности, например стол для рисования, ковер для игры в машин-

- ки или железную дорогу, кресла-подушки для прыжков, диван для тактильных игр;
- обеднение среды – устранение большей части стимулов (уборка их в контейнеры, в шкаф), предоставление одновременно одного-двух стимулов;
 - добавление к игре завершающей уборки материалов – обучение ребенка уборке материалов в соответствующий контейнер по завершении взаимодействия с ними и переходе к другой деятельности;
 - введение необходимости просьбы для получения нового материала – при помощи доступных ребенку средств: жестов, вокализаций, средств альтернативной и дополнительной коммуникации;
 - добавление ритма – использование стишков, счета во взаимодействии с ребенком.
2. Стимуляция глубокой чувствительности:
- игры, включающие глубокие надавливания (например, «бутерброд»);
 - игры, включающие суставные ощущения (например, «толкай меня»);
 - при необходимости подбор индивидуальных средств, балансирующих сенсорные системы: утяжеленного жилета, грызунка и т.д. Более подробно об учете сенсорных особенностей ребенка можно узнать в изданиях, посвященных сенсорной интеграции (см. напр., [1]).
3. Смена обстановки:
- планирование занятия со сменой помещения;
 - обучение ребенка тому, что он может выйти из помещения, если присутствие в нем его утомляет, нахождение адекватных способов сообщения о своем желании покинуть помещение.

Подробная диагностика возможностей и дефицитов ребенка

Специалист рассматривает уровень развития навыков ребенка, относящихся к различным сферам развития, здесь

мы рассмотрим оценку таких навыков в сфере социального общения и коммуникации.

В сфере экспрессивной коммуникации оптимально заполнение матрицы коммуникации. Этот инструмент позволяет выявить уровень развития коммуникативных навыков ребенка при разных интенциях коммуникации.

В сфере рецептивной коммуникации и взаимодействия специалист обращает внимание на способность ребенка устанавливать зрительный контакт, отвечать на социальную улыбку, проследить за указательным жестом, следовать инструкциям (и на то, какая помощь нужна для этого ребенку). Оценивается способность толерантно относиться к присутствию специалиста рядом во время игры, принятию его помощи, а также, возможны ли игра по очереди, реципрокное взаимодействие, есть ли способности к имитации.

В области игры оценивается, какие типы игр присутствуют в арсенале ребенка.

Для удобства оценки этих навыков можно воспользоваться следующим чек-листом (табл. 1).

Таблица 1.

Навыки	Кол-во баллов*
Спокойно находится в одном помещении со взрослым, если тот не предлагает требований	
Спокойно находится в одном помещении со сверстниками	
Устанавливает зрительный контакт в процессе взаимодействия типичным для сверстников образом	
Улыбается в ответ на улыбку	
Смотрит туда, куда указывает взрослый	
Смотрит туда, куда указывает ребенок	
Откликается на имя в большинстве случаев	
Выполняет простые инструкции	
Наблюдает за действиями другого человека	
Берет предмет, когда ему его протягивает взрослый	

Навыки	Кол-во баллов*
Берет предмет, когда ему его протягивает сверстник	
Имитирует действия взрослого по инструкции («делай, как я»)	
Имитирует действия взрослого спонтанно	
Имитирует действия сверстника спонтанно	
Имитирует движения взрослого по инструкции	
Имитирует движения взрослого спонтанно	
Имитирует движения сверстника в игре (например, игра «если нравится тебе, то делай так»)	
Имитирует движения сверстника спонтанно	
Присоединяется к действиям взрослого	
Присоединяется к действиям сверстника	
Может ждать своей очереди в привлекательной деятельности	
Соблюдает простые правила в играх по правилам	
Придерживается своей роли в сюжетно-ролевой игре	

* Как правило – 2, примерно в половине случаев – 1, редко или никогда – 0.

Формулирование ближайших задач развития

На основе проведенной диагностики совместно с родителями формулируются общие стратегии работы с ребенком и конкретные задачи, над которыми будет вестись работа в ближайшее время.

Задачи в сфере экспрессивной коммуникации ставятся на основе анализа заполненной матрицы коммуникации. Задачи могут представлять собой расширение спектра интенций, в которых ребенок пользуется имеющимся у него уровнем коммуникативных средств, а также освоение им более развитых форм коммуникации.

Принимается решение о введении альтернативных и дополнительных средств коммуникации, формы этих средств и стратегий их введения.

Известно, что более половины детей с РАС на момент начала школьного обучения не используют речь как основное

средство коммуникации [6]. При этом нарушения речевой коммуникации в сочетании с отсутствием других эффективных средств общения приводят к нарушениям поведения, например к истерикам, агрессии для получения желаемого, отказу от чего-либо и пр., и оказывают негативное влияние на обучение в целом. Поэтому в ситуации, когда речевые возможности ребенка не обеспечивают ему эффективную коммуникацию, то есть не позволяют выразить все потребности (попросить, отказаться, задать вопрос, выразить отношение и пр.), необходимо введение альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК). При этом в рамках комплексной работы продолжают логопедические занятия, направленные на речевое развитие ребенка с РАС.

Так как АДК не выступает как узкое, специализированное направление работы, а охватывает все сферы жизни ребенка, то важную роль во включении средств АДК играет семья ребенка. Поэтому решение о введении средств АДК принимается семьей и специалистами и предполагает систематическое взаимодействие специалистов и семьи с целью обеспечения единых стратегий и приемов освоения и использования ребенком средств АДК.

Так как дети с РАС имеют разные уровни познавательного развития, разные уровни выраженности аутистических проявлений, а у семьи могут быть свои представления о том, какие средства АДК подходят их ребенку, то основными задачами подготовительного этапа для введения средств АДК являются:

1. Изучение познавательных, речевых, двигательных возможностей, возможностей подражания и интересов ребенка с РАС.
2. Обсуждение и выбор средств АДК, определение времени, стратегий и технологий обучения использованию средств АДК.
3. Определение частоты оценки результатов освоения и использования средств АДК при реализации комплексной помощи.

Для эффективного использования средств АДК необходимо проведение диагностики, которая включает:

- оценку уровня общения ребенка (например, с использованием матрицы коммуникации). Оценка с использованием матрицы коммуникации позволяет ответить на несколько значимых для последующего обучения использованию АДК вопросов:
 - на каком уровне общения находится ребенок;
 - какие группы навыков сформированы/не сформированы;
 - какие средства АДК могут быть использованы, исходя из уровня общения ребенка;
- оценку интересов ребенка;
- оценку режима дня;
- оценку речевого развития;
- оценку познавательного развития;
- оценку двигательного развития;
- оценку возможностей подражания;
- оценку толерантности к прикосновениям и способ общения.

На основании полученных данных и их обобщения определяется:

- каковы будут средства АДК (предметные символы используются, если ребенок не понимает изображения; графические символы – если зрительное восприятие ребенка позволяет говорить о том, что он узнает изображения; мануальные символы (жесты) – если у ребенка снижено понимание речи и есть некоторые возможности подражания; технические средства, использующие записанную или синтезированную речь, – если ребенок имеет значимые нарушения речи и не может использовать речь как средство коммуникации);
- какие навыки необходимо сформировать для более успешной коммуникации (например, смотреть на взрослого, получать удовольствие от коротких эпизодов совместной

- деятельности, использовать жест отказа – отодвигать от себя ненужный предмет или использовать жест «нет»);
- в каких ситуациях будет проводиться освоение использования символов АДК (как правило, новые навыки формируются на индивидуальных занятиях по единому алгоритму, если в формировании навыка участвуют разные специалисты);
 - в каких ситуациях будет использоваться новый навык (в рамках групповых занятий, в ситуации в быту);
 - с какой частотой мы оцениваем эффективность усвоения программы.

Введение АДК ориентировано прежде всего на обучение ребенка использованию средств АДК для выражения своих потребностей, в первую очередь для выражения просьбы, выбора, отказа. Обучение выражению просьбы является центральным навыком, так как позволяет создавать положительную атмосферу, поскольку в результате использования определенного действия ребенок получает желаемое.

Освоение умения отказываться происходит в ситуации, когда у ребенка и педагога существуют наработанные способы действия, которые вызывают у ребенка удовольствие. Приятные виды деятельности могут чередоваться с теми, которые неинтересны ребенку. Взрослый помогает ребенку отказаться и после этого предлагает игрушку или вид деятельности, приятный ребенку (важно, чтобы то, от чего ребенку нужно отказываться, предлагалось не слишком часто, чтобы атмосфера занятия была приятной для ребенка).

Как правило, выбирается средство АДК, относящееся к одному из типов: предметные средства, графические средства, жесты. Однако в дальнейшем часто добавляются другие средства АДК, что позволяет сделать коммуникацию более гибкой и подходящей для разных ситуаций (например, в общении с людьми, не понимающими жесты, человек использует изображения, с теми же, кто понимает жесты, – жесты, что ускоряет процесс коммуникации).

Виды коммуникации

1. Предметная коммуникация представляет собой использование предметов или частей предмета для выражения просьбы, обозначения события (предметное расписание). Для этих целей используются предметы или части предметов. Более подробно об этом виде АДК можно почитать в таких изданиях, как К. Хайд «Перкинс школа» [14], А. Артамонова «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» [2].
2. Графическая коммуникация активно используется в работе с детьми с РАС. Наиболее полно технология формирования АДК при помощи графических символов описана в книге Л. Фрост и Э. Бонди [4].
3. Жестовая коммуникация. В процессе реализации программы обучения АДК детей учат использовать разные мануальные символы (жесты).
4. Использование технических средств АДК предполагает применение широкого спектра устройств – от кнопок, которые могут записать одно короткое сообщение, до коммуникативных программ на планшете. Использование на постоянной основе технических средств АДК с записью голоса может быть не показано детям, которые могут освоить звучащую речь (в этом случае записанное сообщение, которое воспроизводится при нажатии клавиши, может снижать потребность ребенка попытаться что-то сказать самому, так как это действие может быть значительно проще). Поэтому технические средства используются осторожно, комбинируя их с другими средствами, но не считая их основными, если ребенок может начать говорить).
5. Письменная речь. Исследования показывают [10, 17 и др.], что дети с РАС в дошкольном, а иногда и раннем возрасте могут демонстрировать стойкий интерес к абстрактным символам, в том числе к цифрам и буквам, могут обладать высокими возможностями запоминания. При этом зрительное восприятие может значительно опережать воз-

возможности слухоречевого восприятия. Поэтому обучение письменной речи (чтению, печатанию, написанию слов) может включаться в работу по освоению коммуникации. В некоторых случаях дети с РАС, владеющие коммуникацией с использованием системы PECS, могут в большей степени ориентироваться на надпись, а не на изображение, что позволяет переходить к использованию надписей, печатанию. В ряде случаев письменная речь выступает не только как средство альтернативной коммуникации, но и как эффективное средство активизации устной речи.

По нашему мнению, освоение АДК является частью общей работы по развитию речевой и неречевой коммуникации, поэтому в своей основе предполагает сочетанное и синхронизированное использование разных доступных средств коммуникации, выбор наиболее эффективного средства коммуникации в зависимости от ситуации.

Также следует отметить, что обучение использованию АДК предполагает требования к выполнению коммуникативного действия (положить карточку в ладонь взрослого, а не просто куда-то рядом, обойти коммуникативного партнера, чтобы встать лицом к нему, точно повторить жест или верно напечатать слово). При этом требования к ситуации обучения и непосредственно коммуникации разные. На специальных занятиях необходимо добиваться критериев качества (точность, скорость, ориентированность и пр.). В обычной среде общение не должно иметь выраженной обучающей составляющей. Важно, чтобы взрослый реагировал на коммуникативный сигнал ребенка чутко. Если ребенок неточно выполнил жест, напечатал слово с ошибкой или дал карточку, не глядя на взрослого, то взрослый может дать образец жеста, или написать слово верно, или сделать при следующей попытке паузу, уменьшить количество карточек или др., но при этом важно, чтобы сообщение ребенка воспринималось верно и он получал своевременный и ожидаемый результат при обращении к другому человеку.

Индивидуальный период занятий для Д. начался с занятий

Theraplay® – игровой терапией детско-родительских отношений [5]. Этот период позволил наладить рабочие отношения с родителями мальчика, а также уточнить их восприятие эмоциональных потребностей ребенка. Так, родители научились соотносить темп своей активности со скоростью восприятия мальчика, моделировать ситуацию взаимодействия так, чтобы она была понятна и доступна сыну. В процессе этих занятий стало очевидно, что основные трудности Д. укладываются в картину РАС, и после консультации психиатра мальчику в возрасте 3 лет был установлен этот диагноз.

Также было очевидно, что Theraplay® не покрывает всех потребностей мальчика, имеющего выраженные трудности в области коммуникации, социальных навыков, когнитивных навыков, праксиса и моторной сфере. Поэтому работа с Д. перешла в формат игровых занятий с опорой на концепцию ESDM. В работе по развитию коммуникации и социальных навыков основными задачами были: формирование реакции на имя, просьбы при помощи указательного жеста, установление зрительного контакта во взаимодействии, развитие моторной имитации, целенаправленных и разнообразных вокализаций. Также важной целью было освоение игры с игрушками.

Мальчик постепенно продвигался в области просьбы при помощи указательного жеста, реакции на имя, установления зрительного контакта в ситуации естественного игрового взаимодействия. Для развития моторной имитации потребовался более структурированный подход и использование внешних подкреплений. Также и игра с игрушками потребовала использования принципа Примака (сначала – потом) [12].

Целенаправленность вокализаций оказалась чрезвычайно затруднена, даже в высокомотивирующей ситуации Д. не мог намеренно издавать какие-либо звуки.

В связи с этим было решено обучать его коммуникации при помощи обмена изображениями (PECS). Для этого были выделены наиболее мотивирующие Д. предметы, созданы карточки с их изображениями, а сами предметы располагались

вне зоны досягаемости, но в зоне видимости Д. Карточка для каждого предмета находилась под ним, в зоне досягаемости Д. Мальчик довольно скоро освоил просьбу карточкой желаемого предмета. Родители стали пользоваться этой системой дома.

Индивидуальный период занятий М. Мальчик начал приходить на два индивидуальных занятия: с психологом – игровое занятие и с логопедом-дефектологом (так как М. демонстрировал стойкие познавательные интересы).

В процессе индивидуальных диагностических игровых занятий ставилось несколько задач: развитие коммуникативных умений, снижение гиперсензитивности, увеличение времени взаимодействия с другим человеком, формирование совместно-разделенной деятельности.

На игровых занятиях М. учился взаимодействовать с другим человеком в процессе интересной для мальчика деятельности. Для этого выбирались материалы, работа с которыми была интересна М., но вынуждала его обращаться за помощью к другому человеку. Например, недостаточность двуручной деятельности приводила к необходимости просить о помощи в соединении деталей конструктора, открывании контейнеров. Психолог активно искала впечатления, которые значимы для мальчика, дозированно добавляла игры с материалами с яркими сенсорными свойствами для развития выносливости М.

На индивидуальных занятиях логопеда-дефектолога велась работа по освоению ситуации занятия (выполнение дела, его завершение, возможность выбора следующего дела и др.), при этом на начальном этапе из занятий были исключены материалы, вызывающие значительный интерес, с которыми М. предпочитал играть один, без участия других людей. Например, были исключены карточки с цифрами и магнитные цифры. Занятие начиналось и заканчивалось заданием, интересным М. Большое внимание уделялось формированию сотрудничества: убирать материалы после выполнения, смотреть на педагога для получения помощи и пр. Так как у М. отмечалась

значительная сенсорная гиперреактивность, в занятия дозированно добавлялись материалы с яркими сенсорными свойствами, например задания, в которых нужно найти части паззла в контейнере с фасолью. После того как мальчик усвоил правила поведения на занятии, добавились задания, предполагающие поочередные действия (это было важно, т.к. М. предпочитал или отбирать материалы у близких, или действовать их руками). Особое внимание уделялось развитию имитации, освоению произвольного выдоха. Был сформирован указательный жест, освоены основные инструкции. Была введена система PECS. Мальчик быстро прошел три первые стадии, так как успешно соотносил предмет и изображение (в том числе отличающиеся), однако дома система не была использована из-за того, что мальчик может получить желаемое самостоятельно. Исключением стали ситуации, в которых М. использовал карточку, чтобы получить предмет, которого нет в поле зрения. При этом мальчик использовал как карточки, так и предметы (приносил нужный, чтобы получить такой же или из того же набора) и инструкции (например, инструкцию с рекламой, чтобы попросить второй набор лего).

После включения М. в группу индивидуальные занятия были продолжены.

А. начал посещать индивидуальные игровые занятия.

Мальчик демонстрировал высокую тревожность, не отпускал маму, поэтому первые занятия проводились в присутствии мамы, затем мама стала сидеть в коридоре около двери, затем на первом этаже в месте ожидания всех родителей. А. очень помогали визуальные опоры: он быстро освоил план индивидуального занятия и строго следовал ему, мог вернуться к плану для уточнения последовательности событий. В процессе индивидуальной работы особое внимание уделялось как развитию игровых действий, расширению игрового репертуара (произошел переход от предметной игры – использование игрушек правильно – к сюжетной игре – цепочке действий с одними и теми же игровыми материалами, а затем к развернутой сюжетной игре), так и формированию коммуникативных

умений: обращению по имени к собеседнику, сочетанию взгляда и речи в процессе общения, освоению речевых штампов, уместных для общения, освоению просьбы о помощи, умению настаивать на своем. По мере освоения речевых штампов и повышения направленной на другого человека речевой активности сократилось количество эхоталий, А. стал использовать речь как средство коммуникации. Параллельно решались следующие задачи:

- А. отпускает родителей;
- А. ориентируется в расписании;
- А. обращается к взрослому с просьбой в понятной ситуации;
- А. обращается за помощью.

В результате стало возможным включение мальчика в занятия игровой группы (сокращенное количество часов, чередование индивидуальных и групповых занятий в течение времени в группе).

2.2. Групповой период

После периода только индивидуальных занятий ребенок начинает посещать группу. Как правило, групповые занятия проходят два раза в неделю по три часа или три раза в неделю по два часа. Это время делится на отдельные занятия. Занятия, в свою очередь, подбираются из типичных для детей 4–6 лет активностей: свободная игра, структурированная игра, в т. ч. игры в кругу, предметно-практическая и изобразительная деятельность, музыка, танцы, физкультура, настольные игры, театр. Могут добавляться другие занятия, если это обусловлено задачами участников группы. Как правило, для того чтобы детям было проще ориентироваться во времени группы, используется визуальное расписание (причем оно может быть разным для разных участников: если ребенок распознает изображения, это может быть расписание из карточек с фотографиями или рисунками, соответствующими отдельным занятиям группы; если же ребенок испы-

тывает трудности в распознавании изображений, его расписание может быть предметным).

Участие ребенка в том или ином групповом занятии обусловлено несколькими причинами:

- 1) в рамках этого группового занятия удобно решать индивидуальные задачи ребенка;
- 2) среда на таком занятии подходит ребенку по своим параметрам (шум, количество людей, структурированность, длительность занятия).

Как правило, ребенок имеет хотя бы одно индивидуальное занятие в течение дня (2–3 часов), т.к. это позволяет создать для него более индивидуализированную среду и дает возможность отдохнуть от большого количества людей вокруг.

При моделировании среды занятия учитывается несколько ее основных параметров [8]:

1. Структурированность (малоструктурированная – среднеструктурированная – четко структурированная среда). Здесь принимаются во внимание как физические параметры организации среды, так и межличностные: малоструктурированной будет среда без физически выделенных зон для разных игр/занятий и без руководства со стороны взрослого, без большого количества правил и инструкций. Четко структурированной будет среда, в которой ясно выделены зоны для отдельных занятий (например, стол для занятий и кресло-мешок для отдыха, материалы для занятий в отдельных коробках), а взрослый активно направляет взаимодействие (предоставляет инструкции, дает понять, чем именно следует заниматься в каждый момент времени).
2. Эмоциональная комфортность – то, насколько нахождение в этой среде комфортно для ребенка. Здесь выделяются комфортные, развивающие и патологически стрессогенные среды. Во время занятий важно чередовать комфортные и развивающие для этого ребенка среды

и избегать его нахождения в патологически стрессогенной среде.

3. С группой детей работает группа специалистов. Как правило, у каждого ребенка есть «его взрослый» – тот специалист, который прицельно наблюдает за ребенком, отслеживает его задачи, состояние, сопровождает его на групповых занятиях и занимается с ним индивидуально. При этом все специалисты знают о текущих задачах ребенка и стратегиях работы с ним благодаря командным обсуждениям, в рамках которых они делятся друг с другом информацией о ребенке (полученной на индивидуальных занятиях или в процессе наблюдения за групповыми занятиями). Руководитель группы является организатором этого группового процесса, следит за тем, чтобы все дети и сотрудники получали необходимое внимание.

Важным этапом занятий является включение ребенка в группу. Это может происходить по-разному, в зависимости от ребенка и общей ситуации. Например, если ребенок уже имеет некоторый опыт взаимодействия с детьми или явно интересуется ими, а также имеет достаточно хорошо развитые навыки саморегуляции, он может прийти на занятия в группу со знакомым взрослым, который будет внимательно следить, не надо ли дать ребенку возможность отдохнуть в соседнем помещении или раньше уйти домой.

Если мы предполагаем, что присоединение к группе сверстников окажется для ребенка непростым опытом (например, он имеет сенсорные особенности, которые осложнят нахождение в группе с другими детьми, или волнуется, когда в помещении оказывается кто-то кроме него и его педагога), рекомендуется привлекать его к групповым занятиям более постепенно.

Если группа создается из занимающихся пока индивидуально детей, можно спланировать небольшие по времени занятия, в которых дети могут участвовать как группа. Предпочтительно, чтобы эти занятия были мотивирующими для

всех детей. Например, в определенный момент несколько детей, занимающихся индивидуально, собираются в одном помещении, в котором расположен потенциально мотивирующий их всех материал (например, контейнер с крупой/фасолью, водяной столик и т.д.). Детям предоставляется возможность как поиграть с этим материалом, так и заняться чем-то другим. Сопровождающие наблюдают за эмоциональным состоянием детей и помогают им отрегулировать его, в т.ч. дают возможность уйти из общего помещения в отдельную комнату. Благодаря тому что материал интересен всем детям, велика вероятность возникновения параллельной игры: дети еще не взаимодействуют между собой, но играют рядом, это дает им возможность заметить друг друга. Взрослые могут создавать дополнительные возможности для этого, комментируя, кто из детей что делает.

Следующим этапом развития взаимодействия будет моделирование ситуаций, когда детям надо будет делать что-то по очереди или передавать друг другу какой-то предмет (например, наливать воду в меленку).

Постепенно время взаимодействия и его характер будут увеличиваться, а также в репертуаре группы появятся более структурированные среды.

Бывает, что группа уже существует, а ее участники уже освоили нахождение в одном пространстве и параллельную игру и имеют в репертуаре разнообразные занятия. К этой группе должен присоединиться новый участник. В этом случае важно подумать, какое из уже существующих групповых занятий для него наиболее интересно, и оставить такую возможность, чтобы он со своим сопровождающим пришел только на короткий кусочек этого занятия. В дальнейшем время участия можно будет увеличивать.

На основном этапе существования группы, когда в ее расписании присутствуют разные занятия в разных помещениях, бывает оптимально использовать для улучшения ориентации детей в ситуации и облегчения переходов визуальное расписание. Оно может иметь форму предметов, разложен-

ных по ячейкам коробки (для детей, имеющих по разным причинам трудности распознавания изображений), фотографий помещений, в которых проходят отдельные занятия, рисунков, изображающих отдельные занятия. Для обозначения индивидуальных занятий часто используются фотографии проводящих их педагогов, это помогает ребенку связать занятие, часто любимое, с проводящим его человеком.

После годового периода индивидуальных занятий было решено, что Д. важно начать учиться взаимодействию с другими детьми. С самого начала было очевидно, что эта задача будет непростой для мальчика: он переживал даже если в комнате, куда он приходил заниматься, в этот момент оказывался ребенок, который занимался там до него. Поэтому в начале было решено объединять Д. и других детей, также до сих пор занимающихся индивидуально, на короткое, около 15 минут, занятие «круг». Это занятие включало в себя привлекательные для всех детей части: игра с сенсорным компонентом «кошки-мышки», купание игрушечных животных в тазу с водой, беганье под стишок вокруг стульчиков. Д. успешно участвовал в этом групповом занятии, хотя ему было важно, чтобы «его» взрослый был рядом и уделял ему достаточно внимания: периодически приобнимал за плечи, держал за руку и т.д. Следующим этапом формирования группы было введение других активностей, в которых одновременно участвовали несколько детей: свободной игры, мастерской, спортивных игр, перекуса. Помимо этого, Д. занимался индивидуально с психологом, логопедом, дефектологом, специалистом по сенсорной интеграции. Задачами Д. из области коммуникации и социальных навыков были научиться: 1) находиться в одном помещении с другими детьми; 2) ждать своей очереди в пользовании особенно привлекательным предметом (гамаком); 3) коммуницировать со взрослыми при помощи карточек PECS (набор которых дополнился изображением действий); 4) коммуницировать со сверстниками при помощи карточки – просить гамак – и уступать его по просьбе другого ребенка.

К весне состояние Д. ухудшилось: он перестал справляться с задачей присутствия в одном помещении с другими детьми. Как затем выяснилось, это было связано с ухудшившимся соматическим состоянием, которое, к сожалению, долго не удавалось идентифицировать. В связи с этим для Д. были оставлены только индивидуальные занятия и перекус в группе. После подбора лечения и улучшения состояния мальчика он смог вернуться к изначальному групповому расписанию.

За два года посещения игровой группы Д. удалось достичь поставленных задач: он смог без выраженных проявлений дискомфорта находиться в одном помещении с другими детьми, а в ситуации, когда это становилось дискомфортно, сообщать о своем желании уйти в другое помещение при помощи карточки; просить у сверстников гамак, а также уступать его им при просьбе с их стороны. Помимо этого, Д. стал вступать в спонтанное взаимодействие со сверстниками: прятаться под одеялом и выглядывать оттуда, чтобы встретиться глазами с другим ребенком, качать сверстников в гамаке.

В течение учебного года М. стал участвовать в групповых занятиях с организующей помощью взрослого. Значительные трудности участия в групповой деятельности были связаны с низкой ориентированностью на других детей, неумением действовать по очереди (на индивидуальных занятиях этот навык был освоен), трудностями переключения от интересной деятельности в момент свободной игры к организованной деятельности. Поэтому у мальчика был индивидуальный сопровождающий, который последовательно увеличивал время участия в общей деятельности. Параллельно в рамках индивидуальных занятий М. обучался тем видам деятельности, которые использовались в групповых формах работы (игра в мяч, с мыльными пузырями, рисование на мольберте и листе бумаги, прием пищи за столом, мытье рук и т.д.). На этапе групповых занятий было достигнуто соглашение с семьей о необходимости развития навыков самообслуживания. При помощи консультативного введения эрготерапевта (консультация специалиста группы и семьи) М. научился принимать пищу за столом, несколько

расширился пищевой репертуар, мальчик научился пить из чашки, мыть руки, одеваться (сначала по визуальному плану, затем самостоятельно, самым последним был освоен навык использования туалета).

Освоение на индивидуальных занятиях имитации и обучение чтению (сочетание глобального и аналитико-синтетического методов чтения) позволило М. начать использовать письменную речь для коммуникации. М. научился находиться в помещении с другими детьми и участвовать в организованной взрослым деятельности. Хотя мальчик не проявляет выраженного интереса к взаимодействию с другими детьми, он стал ориентироваться на поведение других детей как образец в часто повторяющихся ситуациях (дети идут к двери, М. тоже идет за ними к двери).

- А. смог посещать все занятия группы – участвовать в общей деятельности, в разных видах групповой активности. Неярко выраженные сложности включения мальчика в группу были связаны с недостаточностью практических умений, низким интересом к взаимодействию с другими детьми, на начальном этапе высокой ориентированностью А. на нежелательные формы поведения (имитировал нежелательное поведение других детей для получения эмоциональной реакции близких взрослых) и сниженным пониманием речи.

В течение первого года А. освоил структуру занятий, у него появились интересные для него виды деятельности в каждом занятии, но длительное время больше был ориентирован на взрослого, а не на других детей (хотя запомнил все их имена, научился обращаться к ним с просьбой при организующей помощи взрослого).

Постепенно (к концу года занятий в группе) А. научился действовать с другими детьми по очереди при поддержке взрослого, стал привлекать внимание детей для участия в некоторых видах деятельности, стойко выделять отдельных детей для инициации взаимодействия, например вместе побегать по игровой (мог забрать игрушку, чтобы другой ребенок бежал за ним, при подсказке взрослого предложить поиграть в догонялки или др.). Улучшение понимания речи привело к ис-

пользованию речи как основного средства коммуникации для выражения просьбы, отказа, ответа на вопросы, а затем и умения задавать вопросы (где? что? кто?). Для преодоления дефицитов в развитии продуктивной деятельности А. были добавлены занятия ручной деятельностью (лепка, аппликация и рисование), продолжались занятия с логопедом, психологом. Отмечалась стойкая положительная динамика в речевом, познавательном, социально-коммуникативном развитии. На этапе подготовки к школе мальчик перешел в группу интегративного детского сада.

Стратегия работы на индивидуальных и групповых занятиях

В работе над освоением навыков, в т.ч. из области коммуникации и социального взаимодействия, мы опираемся на натуралистический принцип, т.е. определяем, какой навык сейчас актуален для ребенка исходя из того, как это происходит при нормальном развитии. Также мы задаемся вопросом, что сделает освоение этого навыка мотивирующим для ребенка, и стараемся найти естественное подкрепление, в случае же отсутствия такового можем использовать внешнее подкрепление. При наличии дефицитов в области коммуникации и взаимодействия ставятся задачи по достижению ближайшего (с точки зрения нормального развития) навыка к уже освоенному (например, если ребенок толерантно относится к присутствию взрослого рядом, то следующей задачей будет умение взять у взрослого нужный для игры предмет).

Социальные навыки

Совместная игра со взрослым

Ребенок познает мир, опираясь на взрослого рядом, поэтому нам важно развивать взаимодействие с ребенком с РАС. Как известно, не все дети, имеющие это нарушение развития, с удовольствием взаимодействуют с людьми вокруг, в т.ч. взрослыми. Поэтому развитие игрового взаимодействия со

взрослым является важной частью комплексной помощи ребенку с РАС.

Если ребенок с опаской относится к взаимодействию, на первом этапе мы стремимся показать ему, что наше присутствие рядом неопасно, более того, взрослый может быть для чего-то полезен. Поэтому на первом этапе развития совместной игры взрослый занимает, скорее, более пассивную позицию: он находит оптимальное для ребенка расстояние, располагается там, может комментировать действия ребенка, улыбаться ему. Затем взрослый становится источником приятных вещей: он может помочь, если что-то не получается, достать что-то из шкафа или с верхней полки, показать смешную рожицу, покачать в гамаке и т.д. Мы можем специально планировать возникновение у ребенка затруднения, чтобы поспешить ему на помощь и стать для него полезным партнером по игре.

На следующем этапе взрослый может играть параллельно с ребенком. Например, ребенок любит играть в песок, он набирает в совочек песок и сыплет его обратно в коробку. Взрослый берет свой совочек и делает так же, а еще может насыпать песок в меленку. Наша цель – заинтересованность ребенка в том, что делает взрослый.

На следующем этапе во взаимодействии взрослого и ребенка появляется очередность: например, они скатывают машинки с горки по очереди. Здесь интересы ребенка и взрослого могут входить в некоторый конфликт: ребенку часто хочется все делать самому. Тем не менее яркость поведения взрослого, увлекательность того, как он проводит «свою очередь», чаще всего «окушает» необходимость подождать.

Следующим этапом становятся игры на взаимодействие с использованием предметов, например катание друг другу мяча или машинки.

В дальнейшем становится доступна сюжетная игра и игра по ролям.

Параллельно с игрой с предметами развивается игра без предметов. Она начинается с простых игр-потешек (напри-

мер, «ладушки»), через игры с кульминацией (например, «в ямку бух»), к играм с правилами (например, «кот и мыши») и объединяется с предметной игрой на этапе сюжетных игр.

Более подробно ознакомиться с этапами развития игры можно в книге «Игровая педагогика» [9].

Имитация

Навыки имитации у детей с РАС часто развиваются с запоздыванием, и поэтому важно уделить внимание их развитию. Как правило, сначала ребенок осваивает навык имитации движений с предметом, затем видимых движений без предмета (например, похлопать в ладоши), затем невидимых движений (которые совершаются вне его поля зрения, например, положить руки на голову), затем мимических движений.

Имитация действий с предметом как правило развивается в рамках совместной игры с предметами. Взрослый повторяет за ребенком действие, которое тот делает по собственной инициативе, затем ребенок, продолжая свою активность, повторяет это же действие (например, ребенок стучит молоточком, взрослый делает так же, ребенок опять стучит молоточком). Следующим этапом станет повторение ребенком нового в данной ситуации, но в целом доступного для него действия с предметом. Как правило, ребенок бывает мотивирован делать это, если после имитации его ждет какой-то интересный эффект (например, надо складывать кусочки бумаги во втулку от туалетной бумаги с поршнем, чтобы затем получился «салют»).

Работа над имитацией движений без предмета ведется похожим образом. Удобно вставлять задачи на имитацию в игры на взаимодействие, когда после повторения действия взрослого ребенок получает приятный эффект (например, во время игры «в ямку бух» взрослый делает перед «бух» паузу и показывает ребенку, как махнуть рукой вниз, показывая бух, а затем опрокидывает ребенка, тем самым поощряя проявление имитации).

Мы стремимся развивать имитацию в рамках совместной игры как наиболее естественной для ребенка деятельности, однако бывает, что навыки имитации особенно сложны для ребенка, и тогда мы можем развивать их в специальной среде, в т.ч. используя внешнее подкрепление.

Взаимодействие со сверстниками

Развитие игры со сверстниками в целом проходит те же этапы, что и развитие игры со взрослым. В начале фасилитирующему взаимодействию сверстников взрослому необходимо создать комфортные для всех участников условия. Для этого часто бывает необходимо зонировать пространство, выделив зоны для спокойных игр, игр за столом, место для подвижных игр и т.д. Бывает полезно выделить «тихое место», например шатер или даже смежную комнату, куда ребенок может пойти отдохнуть, если количество стимулов стало для него чрезмерным. Часто детям нужна подсказка со стороны взрослого, что им надо переместиться в более тихое место. Дети с гиперреактивной нервной системой могут нуждаться в специальном защитном оборудовании (например, шумоподавляющих наушниках).

Следующим этапом развития взаимодействия между сверстниками является параллельная игра. В этой ситуации дети играют с одним материалом, и его должно быть в достаточном количестве, чтобы всем хватало и не было необходимости обращаться друг к другу с просьбами. Тем не менее такие ситуации могут возникать, и взрослые помогают детям попросить что-то у сверстника. Помимо этого, взрослые располагают материалы так, чтобы сверстники видели друг друга, а также комментируют, что делает тот или иной участник группы, чтобы другие обратили на него внимание.

Обычно дети, в свободной ситуации способные играть только параллельно, могут взаимодействовать более активно, если взрослые создают специальные условия, например: структурированную игру за столом, в кругу, простые игры по правилам или хороводные игры.

Когда в пространстве есть один привлекательный для большинства участников группы предмет и пользоваться им можно только по очереди, возникает ситуация для обучения просьбам и действиям по очереди. Такие ситуации можно организовывать специально: например, все любят качаться в гамаке, а он только один, или же всем нужно раскатать тесто скалкой, но она одна.

Адаптивное поведение

Умение следовать общим правилам

Дети дошкольного возраста осваивают умение следовать общим правилам поведения, например сидеть в кругу на стульчиках, за столом во время занятий творчеством, держаться за руки, идя по коридору, и т.д.

Дети с РАС часто нуждаются в специальном обучении для того, чтобы усвоить общие правила поведения в различных ситуациях.

Частой проблемой бывает неумение сидеть за столом или в кругу необходимое время (а это умение нужно для успешного посещения дошкольных образовательных организаций и т.д.).

Как правило, обучение участию в структурированной общей активности начинается с очень короткого участия в очень привлекательной деятельности. Например, ребенок, который любит мыльные пузыри, играл в сторонке и подошел к другим ребятам, сидящим в кругу, чтобы посмотреть на запуск пузырей, а затем ушел обратно играть. Следующим этапом будет не только прийти, но и сесть на стул. Затем время участия увеличивается за счет переключения на следующую интересную активность, а также за счет ожидания самой привлекательной с точки зрения ребенка игры.

Умение просить/отказываться

Умение просить, а также отказываться чрезвычайно важно для успешного существования в социуме. Дети, которые не умеют сообщать о своих потребностях понятным для окружающих образом, чаще всего развивают нежелательное по-

ведение с функцией получения желаемого или избегания неприятного.

Как правило, обучение навыку просьбы происходит изначально во взаимодействии со взрослым, а затем переносится на общение со сверстниками.

Для начала можно использовать в качестве просьбы указательный жест, однако в дальнейшем важно дать возможность ребенку просить то, что не находится в зоне видимости, поэтому необходимо ввести символические средства коммуникации (например, АДК). Важно, чтобы ребенок был самостоятелен в ситуации просьбы, то есть просил тогда, когда ему что-то нужно, а не тогда, когда его спросили: «Что ты хочешь?»

Для переноса навыка просьбы во взаимодействие со сверстниками важна фасилитация взрослого, который помогает всем участникам общения справиться со своими ролями.

Частной ситуацией просьбы является просьба о том, чтобы пойти в какое-то место (или покинуть помещение). Это очень важный навык, освоение которого сделает менее вероятным развитие опасного поведения – убегания. Для того чтобы ребенок научился отпрашиваться или просить пойти куда-то, важно в большинстве ситуаций подкреплять это поведение разрешением пойти в желаемое место.

Рецептивная коммуникация

Умение откликаться на имя

Как правило, дети с РАС имеют трудности в реагировании на свое имя. Они откликаются (поворачиваются, устанавливают зрительный контакт, отвечают «что?» и т.д.) реже, чем их обычно развивающиеся сверстники. Основной стратегией учащения реакции на имя является подкрепление таких реакций. Взрослый обращается к ребенку по имени перед тем, как предоставить ему что-то приятное: игрушку, которая нужна ребенку, предпочитаемой вид взаимодействия и т.д. В процессе формирования реакции на имя стоит избегать окликать ребенка, если за этим последует неприятная для

ребенка ситуация (например, инструкция принять участие в непредпочитаемой активности). Например, ребенку нравится, как взрослый пускает пузыри в стакане с водой. Перед тем как показать это ребенку, взрослый зовет его по имени и после того, как ребенок установил с ним зрительный контакт, показывает пузыри. Бывает полезно вначале располагаться в поле зрения ребенка, чтобы ему было нужно только слегка повернуть голову или перевести взгляд, а уже затем звать его со спины или издали.

Прослеживание указательного жеста

Обычно развивающиеся дети прослеживают, куда им указывает другой человек, причем не только в случае использования указательного жеста, но и при указывании при помощи переведения взгляда. Дети с РАС часто не владеют этим навыком. Для развития прослеживания указательного жеста взрослый создает ситуации, когда ребенку нужна его помощь (например, ребенок затрудняется разместить деталь в конструкторе, взрослый указывает ему на подходящее место). Обычно сначала ребенку проще освоить прослеживание указательного жеста вблизи, а затем – вдалеке.

Выполнение инструкций

Для того чтобы выполнить инструкцию, ребенку важно понимать ее. Часто дети с РАС имеют трудности в понимании речи, и это снижает вероятность выполнения инструкции. Чтобы облегчить ребенку понимание инструкции, следует поддерживать ее жестами, а фраза должна быть короткой, с интонационным выделением наиболее существенной информации. В некоторых случаях ребенку может понадобиться частичная или даже полная физическая подсказка для выполнения инструкции.

Сначала ребенок учится выполнять инструкции, данные непосредственно ему, в контакте со взрослым один на один. Затем можно переходить к обучению выполнению инструкции, данной группе (фронтальной инструкции). Для этого ребенку часто нужна помощь сопровождающего, который,

используя минимальную необходимую подсказку, обеспечит выполнение ребенком инструкции. Если цель – научить ребенка выполнять фронтальную инструкцию, следует избегать активного общения с сопровождающим, т.к. это может отвлечь ребенка от ведущего и его инструкции и превратить ситуацию в выполнение ребенком инструкции в ситуации один на один.

Экспрессивная коммуникация

Установление зрительного контакта

Установление зрительного контакта в ситуации общения – важный навык, позволяющий видеть мимику собеседника, его эмоциональное состояние и лучше понимать его речь. Нормально развивающиеся дети устанавливают модулированный зрительный контакт с собеседником при коммуникации с разными интенциями. Дети с РАС, как правило, имеют трудности с установлением адекватного зрительного контакта.

Для развития этого навыка взрослый, во-первых, модулирует свой зрительный контакт так, чтобы он не был чрезмерен для ребенка. Не нужно сильно настаивать на зрительном контакте с детьми, которые чувствуют себя дискомфортно при длительном и интенсивном зрительном контакте, следует намеренно ограничивать его длительность (смотрим в лицо – смотрим в сторону – смотрим в лицо). Во-вторых, следует создавать ситуации, в которых может произойти беглый зрительный контакт, например держать предметы, которые привлекательны для ребенка, близко к своему лицу, а также располагаться таким образом, чтобы лицо взрослого было на одном уровне с лицом ребенка (допустим, сидеть напротив ребенка на полу, тогда как ребенок сидит на стуле). Еще одна стратегия – дожидаться зрительного контакта, помещая свое лицо в поле зрения ребенка, в ситуациях игр с кульминацией и считать установление зрительного контакта коммуникативным сигналом для произведения ожидаемого ребенком действия.

Коммуникация при помощи жестов

При нормальном развитии коммуникации дети осваивают коммуникацию жестами до появления у них вокальной речи, и в течение всей жизни люди неосознанно сопровождают речь жестами. Дети с РАС часто не используют жесты для общения.

Для того чтобы развивать использование жестов для коммуникации, взрослому следует, в первую очередь, сопроводить жестами свою речь. Следующий шаг – использование жестов в рамках совместной игры в моментах кульминации (например, чтобы дать сигнал спускать машинку с горки, надо махнуть рукой). Этот жест моделируется взрослым, а ребенку может быть дана подсказка (в т.ч. и физическая) для его повторения. Затем можно предлагать ребенку альтернативы с поддержкой жестами (например, «ты хочешь качаться или кружиться?» с показом качания и кружения рукой).

Важным для освоения жестом является указательный жест. Обычно вначале он осваивается с функцией просьбы (ребенок показывает на то, что он хочет, но не может взять сам). Для формирования указательного жеста с этой функцией следует начинать со стимуляции ребенка тянуть руку в сторону того, что он хочет (в т.ч. используя физические подсказки), а затем формировать указательный жест. Как правило, сначала удается сформировать указательный жест для просьбы чего-то, находящегося достаточно близко (на первых порах ребенку бывает важно касаться желаемого указательным пальцем), затем ребенок начинает использовать указательный жест и для просьбы отдаленных объектов.

В дальнейшем указательный жест может использоваться как средство привлечения внимания партнера по коммуникации, задавания вопросов и т.д.

Умение просить

Просьба – чрезвычайно важный навык, отсутствие которого приводит к формированию нежелательного поведения, т.к. ребенок, не могущий попросить понятными для окружающих способами, использует для просьбы различные формы поведения, которые могут быть неприемлемы.

Для обучения навыку просьбы необходимо сформировать среду, в которой у ребенка будет возникать потребность в просьбе. Для этого стоит расположить привлекательные предметы на виду, но вне зоны досягаемости. Также важно нарабатывать арсенал игр без предметов, которые привлекательны для ребенка и которые он, вероятно, захочет попросить. В момент проявления интереса к определенному предмету (или виду взаимодействия) взрослый подсказывает верную реакцию (например, слово, жест или карточку), при помощи которой ребенок может попросить желаемое.

Умение отказываться

Частой причиной формирования нежелательного поведения является отсутствие навыка отказа. Например, ребенок не может сообщить, что устал и не хочет больше заниматься предложенной деятельностью или есть предложенное блюдо, и вместо использования общепринятых средств коммуникации использует нежелательное поведение, например кричит, дерется, раскидывает вещи. Таким образом, обучение ребенка навыку отказываться является важным элементом работы с ним.

Как и другие навыки, этот навык удобнее всего формировать во взаимодействии со взрослым и затем переносить его на ситуацию взаимодействия с детьми.

Как правило, для освоения навыка отказа следует сформировать ситуацию, когда ребенку этот навык пригодится, например предложить ему что-то, что он точно не хочет/не любит. Это может быть какое-то дело, предмет или пища. Предлагая ребенку непривлекательный для него стимул, взрослый дает ему подсказку для правильной реакции. Это может быть слово, жест, карточка, коммуникативная кнопка или предметный символ в зависимости от того, пользуется ли ребенок звучащей речью или средствами АДК.

Применение общих стратегий на индивидуальных и групповых занятиях

Рассмотрим отдельно групповые занятия, их организацию и то, какие задачи из области коммуникации и социальных навыков могут решаться в их рамках.

Индивидуальная игра

Индивидуальная игра – одно из основных занятий в программе ребенка. Как правило, именно с него начинается индивидуальный режим работы, а затем он сохраняется на протяжении всего времени посещения ребенком ЦЛП. Игра может проходить в русле разных направлений, например ESDM, DIR/Floortime, ИТЦР, Игровой педагогики, иногда SBT (тренинг, основанный на навыках, если ребенок имеет выраженное опасное нежелательное поведение), если специалист имеет соответствующее образование.

Выделим некоторые задачи из области коммуникации и социальных навыков, которые могут решаться во время индивидуальных игровых занятий, и стратегии работы над ними, вне зависимости от направления, в котором ведется индивидуальная работа:

1. Развитие взаимодействия. Продвижение от активного слушания (комментирования деятельности ребенка) к совместной игре по описанным ранее шагам.
2. Развитие коммуникации. Педагог или психолог считывает любые коммуникативные инициативы ребенка, в т.ч. может интерпретировать некоммуникативное поведение как коммуникативное. Таким образом ребенок учится, что его поведение имеет силу, влияет на коммуникативного партнера, и намеренной коммуникации поведением становится больше. Педагог или психолог активно пользуется стандартными формами общения (жесты, мимика), давая таким образом ребенку модель. На следующем этапе педагог или психолог дает ребенку непосредственную подсказку коммуникативной реакции, которой ждет от него в данной ситуации (будь то стандартное общение, общение при помощи конкретных или абстрактных символов). При выборе целевой реакции важно верно оценить зону ближайшего развития ребенка, для этого бывает полезно заполнить матрицу коммуникации.
3. Развитие игровых навыков. Педагог или психолог присоединяется к игре ребенка на доступном тому уровне и постепенно предлагает усложнения.

Игра с предметами

- Процессуальная игра без учета назначения предмета.
Взрослый, наблюдая за свободной игрой ребенка, замечает, какие аспекты предметов ему нравятся, например их тактильные, аудиальные свойства, пространственные характеристики и т.д., а также каким образом ребенок сам играет с этими предметами. Часто игровые схемы ребенка оказываются достаточно жесткими и повторяющимися. Взрослый или берет парный предмет, или же, если параллельные действия и комментирование не привлекают внимание ребенка, берет игровой материал ребенка и быстро совершает с ним какое-то новое действие и, вернув предмет ребенку, ждет, повторит ли ребенок показанное действие. Если этого не происходит, взрослый может дать инструкцию повторить его действие и дать подсказку, в т.ч. физическую.

Помимо использования знакомого ребенку материала, можно приносить новый, который по каким-то характеристикам близок к предпочитаемому ребенком. Таким образом игра начинает постепенно преобразовываться в такие виды, как:

- Процессуальная игра с учетом назначения предмета.
- Игра с кульминацией.
- Отдельные сюжетные действия.
- Сюжетная игра.

Игра без предметов

Сюда относят такие игры, как:

- вестибулярные и сенсорно-социальные игры;
- игры с кульминацией;
- народные игры;
- игры по правилам;
- сюжетная игра.

Индивидуальные занятия логопеда-дефектолога

Трудности ребенка с РАС наиболее ярко проявляются в групповой ситуации, в натуральной среде, для которой характер-

на избыточность стимулов (много событий происходит одновременно). Это приводит к необходимости обеспечить ребенка с РАС значительным объемом индивидуальных занятий, где будут сформированы умения, которые в дальнейшем будут использоваться в группе.

Занятия учителя-логопеда и учителя-дефектолога имеют выраженную направленность на развитие речи, усвоение системы знаний, обеспечивающих последующее обучение в школе. В связи с этим необходимо учитывать особые образовательные потребности ребенка дошкольного возраста с РАС, а содержание обучения должно определяться на основании программы занятий конкретного специалиста, выстроенной в соответствии с уровнем психофизического развития ребенка и целевых ориентиров обучения.

Подготовительный этап

Цель – изучение возможностей, сильных и слабых сторон психофизического развития ребенка с РАС дошкольного возраста.

Далеко не все дети с РАС в дошкольном возрасте могут в новой для себя организованной ситуации показать свои умения и навыки, поэтому диагностика предполагает решение ряда задач:

1. Определение сильных и слабых сторон развития ребенка на основании наблюдения за его поведением, изучения информации от родителей, специалистов, с которыми уже занимается ребенок.
2. Определение интересов ребенка, получение представлений о стимулах, которые вызывают дискомфорт (боится музыкальных игрушек, не любит буквы), путем изучения мнения окружения ребенка.
3. Определение примерного времени участия в организованной деятельности до появления признаков утомления, уточнение представлений о работоспособности и темпе деятельности ребенка с РАС.
4. Выбор доступного вида визуальных опор для улучшения пространственно-временной ориентировки.

5. Выбор материалов и способа их подачи для проведения диагностики.

Первые индивидуальные занятия учителя-логопеда, учителя-дефектолога направлены на проверку информации, полученной при помощи других методов, и формирование первичного контакта с ребенком.

Для этого среда кабинета требует дополнительной адаптации. Материалы в контейнерах, коробках заранее группируются вне доступа ребенка около тех зон, где удобно их использовать. Определяется место, контейнер, в который удобно быстро убрать материал, который далее не будет использоваться.

Часть материалов желательно иметь в двух экземплярах, чтобы оценить возможности подражания и действий ребенка по образцу.

На первых занятиях, помимо дидактических пособий, активно используются разные сенсорные материалы и игрушки для определения возможности повышения мотивации ребенка к занятиям. Используются натуральные предметы, изображения.

В конце подготовительного этапа важно знать ответы на вопросы:

1. Что интересно ребенку?
2. В каких видах заданий он готов участвовать?
3. Чего стоит избегать в ходе занятий (определенные материалы, инструкции, комментарии)?

Начальный этап

Одной из центральных задач первых занятий становится формирование первичного контакта с педагогом и освоение ребенком ситуации занятия.

Существуют определенные стратегии:

1. Сначала наблюдение (направленное наблюдение предшествует началу обучающих занятий).
2. Создание успеха в процессе совместной деятельности (первые задания находятся в зоне актуального развития)

ребенка, выбираются по принципу возможности развития совместной деятельности).

3. Обучение выбору (из нескольких вариантов).
4. Работа в темпе ребенка (снижение, как постоянное, так и ситуативное, темпа ребенка предполагает более медленный темп подачи материала, повторяемость действий в совместной деятельности).
5. Использование сочетания разных подходящих модальностей коммуникации: речи, показа образца, использования жеста, предмета или изображения вместе с речью.
6. Использование интересов ребенка при выборе заданий для первых занятий для повышения мотивации к совместной деятельности. По мере освоения учебного стереотипа ребенок обучается делать не только интересные ему, но и разные учебные задания, не связанные с его интересом.

Начальный этап занятий позволяет сформировать первичный контакт и обеспечить готовность к совместной деятельности специалиста и ребенка. По мере установления первичного контакта реализуются следующие направления работы:

1. Усвоение учебного стереотипа.
2. Определение возможностей, сильных и слабых сторон в процессе психолого-педагогической диагностики.

Формирование учебного стереотипа предполагает:

- умение воспринимать другого человека/взрослого как участника совместной деятельности, партнера;
- понимание начала, середины и окончания задания;
- определение последовательности заданий в занятии с опорой на предметные, графические символы или надписи;
- умение принимать помощь специалиста в процессе выполнения заданий;
- умение выполнять простые инструкции взрослого;
- умение подражать действиям специалиста;

- умение сравнивать результаты своей деятельности с образцом, реализовывать текущий и итоговый контроль при помощи педагога.

На начальном этапе предоставление ребенку приятных и доступных заданий подчиняется простому условию, взрослый является обязательным участником получения приятного задания (предоставляет выбор, держит и отдает по первой просьбе нужные детали, помогает при затруднениях). Для формирования понимания начала и окончания задания используются однотипные инструкции (при снижении понимания речи с использованием жестов), выбираются материалы, задания с которыми имеют ярко выраженное окончание (собрали все жетоны в копилку), у ребенка формируется привычка включаться в складывание материалов задания в контейнер/коробку после его окончания.

В работе могут использоваться разные виды расписаний – как по использованию символов (предметные, графические, текстовые), так и по количеству элементов (сочетание задания с более выраженными дидактическими задачами и задания, приятного ребенку), а также полное расписание, включающее и все задания занятия, и переход в другое помещение/к другой деятельности.

Умение принимать помощь формируется посредством использования заданий, в которых ребенок не может самостоятельно получить желаемый эффект (не получается завести игрушку, соединить элементы и пр.), или ситуация просьбы о помощи создается при помощи разных средств (контейнер с плотной крышкой и пр.).

Умение выполнять простые инструкции специалиста формируется в процессе участия в интересной и доступной ребенку деятельности. В зависимости от понимания речи простые инструкции типа «садись», «иди сюда», «клади», «возьми», «дай», «выбери», «покажи» и пр. используются самостоятельно или с использованием жестов и изменением интонации.

Важным умением является умение подражать. Подражание играет значимую роль в обучении, поэтому обучение подражанию начинается с первых занятий. Для этих целей специалист сначала выполняет простые действия, доступные ребенку, имеющиеся в его репертуаре, не связанные со способами аутостимуляции.

Важной задачей начального этапа становится обучение умению сравнивать результат с образцом. Для этого ребенок последовательно осваивает следующие шаги:

- выполнять задание одновременно со взрослым (используется двойной набор материала для выполнения образца педагогом и задания ребенком);
- выполнять задание вслед за взрослым (выбор из нескольких вариантов);
- выполнять задание по образцу;
- выполнять задание по графической опоре (фото, рисунку).

Диагностика психических процессов включает оценку следующих сфер и функций:

1. Оценка речевого развития (понимание речи, уровень речевой и коммуникативной активности, использование речи или других средств для решения задач коммуникации).
2. Оценка сформированности предпосылок познавательного развития (усвоение сенсорных эталонов, усвоение представлений об окружающем мире, развитие восприятия, внимания, мышления, памяти).
3. Особенности деятельности (работоспособность, темп, скорость усвоения новых умений и перенос их в другую ситуацию, критичность, ориентированность на результат, умение принимать и использовать помощь, мотивация к деятельности и др.).

В процессе основного этапа ребенок осваивает программный материал, который определяется с учетом следующих составляющих:

- примерных требований к усвоению материала с учетом возраста и особенностей состояния;
- способов, методов и средств обучения;
- способов переноса навыков в другие занятия и натуральную среду.

Этап подведения итогов

В процессе деятельности специалиста есть несколько видов контроля:

- текущий (оценка достижения задач на каждом занятии);
- промежуточный на момент завершения определенного этапа – трех месяцев, четверти, полугодия;
- итоговый на момент завершения учебного года.

Свободная игра в группе

Свободная игра происходит в богатой мотивирующими стимулами среде, причем хорошо, если среди этих стимулов есть такие, которые нравятся нескольким детям.

Структурирующая активность педагогов сводится к минимуму: их задача – следить за безопасностью (физической и эмоциональной), при необходимости оказывать помощь в саморегуляции.

Педагоги могут заранее запланировать совместную игру, поместив в игровой комнате материал, интересный сразу нескольким детям. Педагоги стремятся обращать внимание детей друг на друга, однако не отказывают им во взаимодействии с собой. Взрослые подсказывают при необходимости способы взаимодействия.

Стратегии работы над отдельными задачами

1. Освоение навыка самостоятельной игры. Педагог обращает внимание ребенка на привлекательные для него игрушки, демонстрирует варианты игры с ними. При чрезмерно стереотипной, невариативной игре педагог предлагает вариации, обогащает игру ребенка материалами.
2. Нахождение в одном пространстве с другими детьми. Пространство игровой структурируется при помощи рас-

положения основных зон притяжения на некотором отдалении друг от друга. Это позволяет создать «подгруппы» по интересам. Также бывает нужно отдельно выделить «зону отдыха» – тихую зону, где можно просто полежать и отдохнуть. Если ребенок испытывает большие трудности с тем, чтобы находиться в одном пространстве с другими детьми, обучение этому навыку может происходить постепенно: сначала такой ребенок будет играть в одном помещении с еще одним ребенком, подходящим ему по сенсорным параметрам (например, не издающим громких звуков и не бегающим), или заходить в общую игровую на несколько минут. Постепенно ребенок включается в среду со все большим количеством детей. Бывает важно обучить его способам помощи себе в неприятных ситуациях (например, научить закрывать уши, если другие дети кричат).

3. Параллельная игра. Пространство игровой комнаты обогащено разными стимулами, привлекательными для разных детей. Это позволяет детям, собравшись вокруг объекта общего интереса (например, ящика с машинками), манипулировать игрушками, находясь рядом друг с другом. Еще одна стратегия – организация небольшого пространства с материалом, обладающим яркими сенсорными свойствами (например, ящиком с фасолью или песком), в котором или вокруг которого могут расположиться несколько детей.
4. Игра по очереди обычно возникает естественно из параллельной игры, если объект интереса один (например, гамак). Эта ситуация потенциально фрустрирующая и могущая вызывать конфликты, поэтому сопровождающие взрослые применяют разные стратегии помощи детям, которым сложно дождаться своей очереди: предложение альтернативной игры на время ожидания, стимуляция глубокой чувствительности, эмоциональную поддержку (тоном голоса и содержанием высказывания продемонстрировать ребенку понимание его чувств и уверенность, что все скоро наладится), дополнительные опоры для обо-

значения того, сколько времени ждать (например, счет, таймер).

5. Совместная игра возникает из параллельной, когда участники группы начинают наблюдать друг за другом, интересоваться тем, что делает другой. Чаще всего ребенок осваивает этот навык сначала во взаимодействии со взрослым и затем во взаимодействии со сверстником. Сопровождающий может моделировать поведение в такой ситуации, а также вербально и невербально подсказывать участникам варианты их действий.
6. Освоение элементарных коммуникативных навыков во взаимодействии с детьми и взрослыми: попросить, отказаться, привлечь внимание. Эти навыки начинают осваиваться в индивидуальной игре, затем генерализуются в ситуации группы. При необходимости сопровождающий дает разного вида подсказки (вербальные, жестовые, физические).

Структурированная игра в группе

Структурированная игра предполагает дополнительную, вносимую педагогом структуру. Структурированная игра может иметь вид круга [3], игр по правилам, фольклорных игр, настольных игр.

Какие задачи могут решаться:

1. Нахождение в одном пространстве с другими детьми и взрослыми. Ребенок участвует в занятии недолгое время, только в наиболее привлекательной для него части. Затем длительность увеличивается.
2. Игра по очереди. Ведущий планирует игры, подразумевающие очередность. Например, «Редичка», катание на тележке и т.д. Сопровождающий в случае необходимости помогает ребенку справиться с фрустрацией от необходимости ждать своей очереди, используя подходящие стратегии сорегуляции.
3. Совместная игра. Ведущий организует игры, предполагающие одновременное участие. Например, игра с парашютом, «Привидение», «Баба-яга» и т.д.

4. Освоение элементарных коммуникативных навыков во взаимодействии с детьми и взрослыми: попросить, отказать, привлечь внимание. Ведущий создает ситуации, в которых ребенок может попросить следующую игру или продолжение текущей. Сопровождающий помогает ребенку в не запланированных ведущим ситуациях выразить свои желания адекватным способом.
5. Освоение игр по правилам. Ведущий привносит в репертуар группы разнообразные игры по правилам, выбирая сначала простые, затем усложняя их.

Предметно-практическая и изобразительная деятельность

Занятия предметно-практической и изобразительной деятельностью предполагают разнообразные задачи из области развития мелкой моторики, пространственных представлений, планирования и контроля деятельности, что выходит за рамки нашего пособия. Более подробно об этом можно узнать в методическом пособии [16]. Тем не менее и в рамках этих занятий могут решаться отдельные задачи по развитию коммуникации и социальных навыков.

Стратегии работы над отдельными задачами

1. Нахождение в одном пространстве с другими детьми и взрослыми. Для того чтобы ребенку было проще освоить ситуацию сидения за столом с другими детьми, бывает важно предложить ему очень мотивирующую деятельность. В некоторых случаях, когда внутренняя мотивация к участию в предложенной деятельности низкая, бывает нужно использовать дополнительные подкрепления, например предоставлять возможность манипулировать любимыми игрушками после завершения основной активности.
2. Элементарные коммуникативные навыки. Сопровождающий ребенка подсказывает ему адекватный и соответствующий возможностям ребенка способ коммуникации.
3. Умение осуществлять выбор. Ведущий предлагает выбор из нескольких материалов или видов материала, подсказывает

зывает, каким образом можно выразить свое мнение (посмотреть на желаемый вариант, показать рукой, пальцем, назвать).

4. Умение ждать своей очереди. Сопровождающий оказывает ребенку помощь в ожидании, подкрепляя правильное поведение приятным для ребенка взаимодействием (предоставляя тактильные стимулы, игрушки), постепенно про-reживая режим подкрепления. Также сопровождающий обращает внимание ребенка на происходящее вокруг, таким образом обучая его занимать себя в ситуациях ожидания.
5. Выполнение инструкций. Занятие предметно-практической деятельностью предполагает выполнение большого количества инструкций. Сопровождающий оказывает поддержку ребенку, предоставляя подсказки в виде полной или частичной физической помощи, жестовой или вербальной подсказки.

Музыка

Музыкальное занятие может как быть очень мотивирующим для ребенка с РАС, так и представлять для него большие трудности (например, при наличии гиперактузии). Специальным образом организованные музыкальные занятия позволяют решать широкий спектр задач из сферы коммуникации, речи и социальных навыков:

1. Нахождение в одном пространстве с другими детьми и взрослыми. Ребенок участвует в занятии недолгое время, только в наиболее привлекательной для него части. Затем длительность увеличивается.
2. Подражание. Ведущий включает в репертуар такие танцы и игры, которые требуют одновременного совершения движений всеми участниками. Такие активности многократно повторяются. Сопровождающий оказывает помощь (физическую, жестовую, вербальную), если необходимо.
3. Освоение элементарных коммуникативных навыков во взаимодействии с детьми и взрослыми: попросить, отказать, привлечь внимание. Сопровождающий подска-

зывает ребенку адекватные и доступные ему способы попросить, отказаться или привлечь внимание.

4. Совместная деятельность. Как правило, музыкальное занятие насчитывает много активностей, в которых дети участвуют одновременно. В такие активности могут быть внесены усложнения: например, при игре на музыкальных инструментах может быть добавлена активность обмена инструментами или игра по очереди.
5. Выполнение инструкций. Сопровождающий оказывает поддержку ребенку, предоставляя подсказки в виде полной или частичной физической помощи, жестовой или вербальной подсказки.

Более подробно о музыкальных занятиях можно почитать в следующих изданиях И. С. Константиновой [12] и Ю. В. Липес [17].

Физкультура

Занятия адаптивной физической культурой решают разнообразные задачи из области развития крупной моторики, планирования и контроля деятельности, саморегуляции, но также представляют возможности для развития социальных навыков.

На занятиях физкультурой могут решаться следующие задачи:

1. Нахождение в одном пространстве с другими детьми и взрослыми. Ребенок участвует в занятии недолгое время, только в наиболее привлекательной для него части. Затем длительность увеличивается.
2. Подражание. Ведущий включает в занятие разминку, предполагающую повторение движений за ведущим.
3. Освоение элементарных коммуникативных навыков во взаимодействии с детьми и взрослыми: попросить, отказаться, привлечь внимание. Сопровождающий подсказывает ребенку адекватные и доступные ему способы просить, отказываться или привлекать внимание.

4. **Очередность участия.** Сопровождающий оказывает ребенку помощь в ожидании, подкрепляя правильное поведение приятным для ребенка взаимодействием (предоставляя тактильные стимулы, игрушки), постепенно про-reживая режим подкрепления. Также сопровождающий обращает внимание ребенка на происходящее вокруг, таким образом обучая его занимать себя в ситуациях ожидания.
5. **Выполнение инструкций.** Сопровождающий оказывает поддержку ребенку, предоставляя подсказки в виде полной или частичной физической помощи, жестовой или вербальной подсказки.

Танцы

Занятия танцами (чаще всего используются фольклорные круговые танцы) позволяют решать в первую очередь задачи из области социального взаимодействия:

1. **Нахождение в одном пространстве с другими детьми и взрослыми.** Ребенок участвует в занятии недолгое время, только в наиболее привлекательной для него части. Затем длительность увеличивается.
2. **Подражание.** Танцы, как правило, подразумевают повторение движений за ведущим. Танцы многократно повторяются. Сопровождающий оказывает помощь (физическую, жестовую, вербальную), если необходимо.
3. **Совместная деятельность** (ребенку нужно двигаться со всеми по определенным правилам, в определенном ритме).

Сказка

Участие в просмотре спектакля позволяет ребенку с РАС освоить правила поведения в театре и других местах и ситуациях, требующих восприятия информации, подаваемой фронтально, и контроля импульсов. Участие в разыгрывании спектакля позволяет освоить социальную роль актера и связанные с ней правила поведения (действия по правилам и за-

ранее спланированному плану, кооперация с другими участниками представления):

1. Нахождение в одном пространстве с другими детьми и взрослыми. Ребенок участвует в занятии недолгое время. Затем длительность увеличивается. Сказка включает в себя много ярких элементов, например музыку, световые эффекты.
2. Освоение социальной ситуации похода в театр (нужно наблюдать за процессом, сидеть на своем месте, хлопать в конце).

Нежелательное поведение

К нежелательному поведению можно отнести различные виды поведения, которые осложняют социализацию человека со всеми последствиями и/или несут угрозу его здоровью, а порой и жизни.

Выделяют четыре основные функции нежелательного поведения: получение внимания, получение желаемого, отказ от требований и автоматическую функцию, подразумевающую, что сами по себе действия, воспринимающиеся другими людьми как нежелательные, привлекательны для человека. Часто одно и то же нежелательное поведение имеет одновременно несколько функций.

Люди, не имеющие дефицитов в области коммуникации и социальных навыков, могут удовлетворить свою потребность во внимании, получении желаемого, а также отказаться от выполнения требований, используя свои коммуникативные и социальные навыки. Чем более выражены дефициты в области коммуникации и социальных навыков, тем более вероятно, что для коммуникации с целью удовлетворения этих потребностей будет использоваться коммуникация поведением, которая часто не может однозначно дешифроваться коммуникативным партнером. Это будет приводить к фрустрации, и виды поведения, возникающие в такой ситуации, рискуют быть подкрепленными. Например, ребенок не знает, как привлечь внимание близкого при помощи ком-

муникации. Ему становится грустно и одиноко, он начинает плакать. Это вызывает естественную реакцию близкого подойти и утешить. Поведение «плакать» привело к удовлетворению потребности и при неимении других стратегий будет использоваться для получения внимания.

Более того, неполучение привычных последствий может приводить к эскалации нежелательного поведения, так как провоцирует так называемое угасательное обострение (см., напр., [18]). Если какой-то из видов этого более тяжелого нежелательного поведения приведет к удовлетворению потребности, то велик риск учащения его использования.

В связи с тем что в большинстве случаев в основе формирования нежелательного поведения лежат дефициты в области коммуникации, одной из основных стратегий работы над коррекцией нежелательного поведения является обучение клиента навыкам функциональной коммуникации.

В рамках этой стратегии выясняется функция нежелательного поведения и выявляется, какие коммуникативные дефициты привели к его формированию. Затем подбираются коммуникативные навыки, которые будет проще всего освоить клиенту и которые смогут выполнять ту же функцию, что и нежелательное поведение, и со временем заместить его. Затем происходит обучение клиента этим навыкам как в структурированной, так и в естественной среде. Важно, чтобы использование новых навыков поощрялось (то есть приводило к удовлетворению потребности) в большей степени, чем использование старых (неадекватных) стратегий.

Своевременное обучение ребенка основным навыкам – попросить, отказать, привлечь внимание – может значительно снизить вероятность появления нежелательного поведения.

Работа с родителями

Как правило, работа детской группы сопровождается родительской группой, которая может иметь терапевтическую или образовательную направленность, а также сочетать эти два направления.

Рассмотрим родительскую группу, имеющую образовательную цель.

В начале работы родительской группы важно дать возможность участникам познакомиться друг с другом. Можно предложить им рассказать о себе и своем ребенке. Как правило, на первой встрече знакомство может быть совсем коротким, так как участникам нужно время, чтобы почувствовать себя безопасно в рамках группы. Со временем участники смогут делиться друг с другом и ведущим более подробной информацией о своих детях и себе, своих достижениях и трудностях. Второй темой первой встречи может быть выяснение списка вопросов, которые интересуют участников. Такое обсуждение является достаточно безопасным, поскольку не подразумевает раскрытия какой-то личной информации и мотивирует родителей участвовать в родительских группах и дальше, так как они видят, что могут влиять на их проведение и получать в их ходе именно ту информацию, которую хотят. Вероятно, какие-то темы окажутся вне компетенции ведущего родительской группы, в этом случае бывает полезно пригласить на одну из встреч эксперта по соответствующей теме.

Список тем, заявленных как объект интересов родителями, может быть дополнен ведущим исходя из его представления о том, что важно обсудить.

Вот примерный перечень тем, которые чаще всего обсуждаются на родительских группах детей 4–6 лет:

1. Установление эмоционального контакта с ребенком и совместная игра.
2. Развитие саморегуляции ребенка.
3. Саморегуляция родителя: как быть, когда поведение ребенка «выводит из себя», как быть, когда поведение окружающих людей в отношении ребенка с особенностями развития расстраивает.
4. Нежелательное поведение.
5. Развитие навыков самообслуживания.
6. Развитие навыков предметно-практической и изобразительной деятельности.

7. Развитие навыков проведения досуга.
8. Развитие коммуникативных навыков, альтернативные и дополнительные средства коммуникации.
9. Правовые аспекты воспитания ребенка с особенностями развития, перспективы взросления.
10. Как объяснять окружающим людям, почему ребенок ведет себя/выглядит необычно.
11. Взросление, социальные нормы и личные границы.

Несмотря на то что ведущий родительскую группу готовится к встречам, важно, чтобы они не превращались в серию лекций. Уместно спросить участников группы, какой опыт у них есть в связи с рассматриваемой темой, и, если участники будут готовы делиться такой информацией, подчеркнуть их достижения и удачные решения, а затем дополнить недостающей информацией.

Полезной стратегией работы родительской группы может стать просмотр видеозаписей детских занятий. Важно, чтобы ведущий комментировал происходящее, обращая внимание на сильные стороны участников, а также пояснял, над какой задачей и при помощи какой стратегии ведется работа.

Просмотр видеозаписей позволяет родителям чувствовать себя более вовлеченными в процесс работы с их ребенком, их комментарии могут быть полезны для лучшего выстраивания процесса. Помимо этого, наглядное ознакомление со стратегиями, применяемыми в работе группы, позволяет родителям использовать их в повседневной жизни и приводит к генерализации осваиваемых навыков.

Родительская группа может иметь терапевтическую направленность. Как правило, это бывает, если все участники группы согласны на такой формат, предполагающий значительную степень самораскрытия. В этом случае ведущий группы должен иметь навыки проведения психотерапевтических групп. В работе такой группы могут применяться различные терапевтические подходы: нарративная практика, арт-терапия, гештальт-терапия и т.д. В первую очередь это зависит от возможностей ведущего.

Завершение учебного года группы

В завершение группы, как правило, проводится праздник, на котором чаще всего присутствуют родители. Это мероприятие требует подготовки, и чаще всего бывает важно по возможности сохранить привычную детям структуру группы, чтобы происходящее было для них более предсказуемым.

Также детей, которые с трудом принимают что-то новое, бывает важно заранее постепенно познакомить с тем, что будет на празднике: танцы, игры, приход «волшебных существ». Это позволит снизить уровень тревоги во время самого праздника.

В завершение группы важно обсудить с родителями, какие из поставленных в начале учебного года задач удалось решить и какие следующие шаги можно предпринять. Важно, чтобы цели были значимы для родителя и в целом для семьи ребенка.

Также бывает важно обсудить с родителями перспективы дальнейших занятий. Например, будет ли ребенок посещать игровую группу в будущем учебном году или же ему исполнилось 6 лет, и он переходит в группу подготовки к школе. В этом случае следует познакомить родителей с руководителем новой группы, куда пойдет ребенок. Это даст им возможность чувствовать себя более уверенно.

Литература

1. *Айрес Дж.* Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М.: Теревинф, 2024. – 272 с.
2. *Артамонова А. Ю.* Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. – СПб.: Скифия, 2018. – 56 с.
3. *Бондарь Т. А., Зарубина Ю. Г., Константинова И. С.* Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии круг. – М.: Теревинф, 2018. – 56 с.

4. *Бонди Э., Фрост Л.* Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.
5. *Бус Б. Ф., Дженберг Э. М.* Тераплэй: руководство по улучшению детско-родительских отношений через игру, основанную на привязанности. – М.: Теревинф, 2021. – 616 с.
6. *Виноградова А. Л., Константинова И. С., Цыганок А. А.* Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий. – М.: Теревинф, 2019. – 72 с.
7. *Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А.* Аутизм: практическое руководство для родителей, членов семей и учителей. В 3 т. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.
8. *Ермолаев Д. В., Захарова И. Ю.* Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: научно-практический сборник. Вып. 5. – М.: Теревинф, 2006. – С. 9–33.
9. *Захарова И. Ю., Моржина Е. В.* Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр. – М.: Теревинф, 2018. – 152 с.
10. *Караневская О. В., Легостаева А. А.* Вот это разговор! Как учить особого ребенка коммуникации дома и в социальных учреждениях. – М.: Теревинф, 2024. – 68 с.
11. *Климонтovich Е. Ю.* Тяжелые нарушения речи при аутизме и других особенностях психического развития. Пути коррекции. – М.: Теревинф, 2024. – 256 с.
12. *Константинова И. С.* Музыкальные занятия с особым ребенком. – М.: Теревинф, 2019. – 392 с.
13. *Купер Дж. О., Херон Т. Э., Хьюард У. Л.* Прикладной анализ поведения / пер. с англ. – М.: Практика, 2016. – 864 с.
14. *Нуриева Л. Г.* Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки. – М.: Теревинф, 2013. – 107 с.
15. *Перкинс Школа.* Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития / Хайдт К. и др. – М.: Теревинф, 2021. – 560 с.

16. Шаргородская Л. В. Формирование и развитие предметно-практической деятельности на индивидуальных занятиях. – М.: Теревинф, 2018. – 56 с.
17. Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях / под ред Ю. В. Липес. – М.: Теревинф, 2018. – 48 с.
18. *Lerman D. C., Iwata B. A., Wallace M. D.* Side effects of extinction: prevalence of bursting and aggression during the treatment of self-injurious behavior // *Journal Of Applied Behavior Analysis*. 1999. Vol. 32. No. 1. Pp. 1–8. DOI: 10.1901/jaba.1999.32-1.

Приложения

Приложение 1.

Карта первичного приема

Фамилия, имя _____, дата рождения _____

1. Социальная информация.
 - 1.1. Семейная ситуация.
 - 1.2. Посещение образовательных учреждений, занятия со специалистами.
2. Медицинская информация и информация о развитии.
 - 2.1. Из анамнеза.
 - 2.2. Медицинский диагноз (если есть).
 - 2.3. Медикаментозная терапия.
3. Поведение на приеме, дома и в других ситуациях.
 - 3.1. Возможности адаптации.
 - 3.2. Общий уровень активности, работоспособность.
 - 3.3. Возможности установления контакта.
 - 3.4. Собственные интересы, свободная игра.
 - 3.5. Поведенческие сложности (страхи, истерики, агрессия, аутостимуляции, аутоагрессия).
 - 3.6. Общение со взрослыми (мотивация, навыки).
 - 3.7. Общение со сверстниками (мотивация, навыки).
 - 3.8. Характерная деталь, которая поможет вспомнить ребенка через некоторое время.
4. Сенсомоторный статус.
 - 4.1. Движение, позы, латеральность.
 - 4.2. Зрение.
 - 4.3. Слух.
 - 4.4. Особенности чувствительности.

5. Познавательные возможности и речь.
 - 5.1. Особенности восприятия, внимания, памяти, мышления.
 - 5.2. Счет.
 - 5.3. Письмо.
 - 5.4. Понимание речи.
 - 5.5. Собственная речь.
6. Деятельность.
 - 6.1. Возможности самостоятельного построения и реализации программы деятельности.
 - 6.2. Ручная деятельность.
 - 6.3. Навыки самообслуживания.
7. Заключение по итогам первичного приема.
 - 7.1. Заключение
 - 7.2. Рекомендации родителям (включая литературу)
 - 7.3. Возможный маршрут в Центре лечебной педагогики (подразделение)

Консультант: _____ подпись: _____

_____ подпись: _____

Приложение 2.

Игры для групповых и индивидуальных занятий

В занятиях игровой группы используется множество игр, часть из которых общеизвестны, часть придумываются ведущим, а часть рождается из спонтанного взаимодействия детей и взрослых. Бывает полезно задействовать в играх специфические интересы (например, можно играть в поезд, метро и т.д.) или придумывать движения для популярных и любимых детских песенок (например, «Едет красная машина» или «Синий трактор»).

Описанные здесь игры частично относятся к общеизвестным играм, частично были придуманы педагогами и психологами в ЦЛП.

Большая черепаха

Взрослый рассказывает стишок, хлопая по коленям (и может просить ребенка или детей делать так же, если хочет развивать в этой игре навыки имитации): «Шла большая черепаха и кусала всех со страха за ноги (или другую часть тела)» – и пощипывает эту часть тела у ребенка (или по очереди у всех детей в группе), приговаривая: «Кусь-кусь». Если ребенок не хочет, чтобы его пощипывали за ногу, он может закрыть ее рукой, тогда взрослый говорит: «О, спрятал, не могу поймать!» Затем ведущий проговаривает конец стишка: «Никого я не боюсь» (мотая головой из стороны в сторону, можно побуждать детей делать так же). Чтобы увеличить количество возможностей для тренировки коммуникативных навыков, ведущий может спрашивать детей по очереди, за какую часть тела будет кусать черепаха (а дети могут отвечать при помощи доступных средств: протягивая эту часть тела, указывая на нее пальцем, называя, показывая карточку).

Редичка

На полу выкладываются маты в виде «грядки». Педагог садится на ее конец, расставив ноги. Перед ним садится ребенок. Педагог обхватывает его руками. Два других педагога ходят вокруг «грядки» и поют: «По редичку похожу, похожу, у бабушки я спрошу», – и, обращаясь к четвертому педагогу, спрашивают: «Созрела ли редичка?» Четвертый педагог или разрешает выдергивать «редичку», или нет. Он может перед этим пощупать ребенка, описать его внешность (например, «такая румяная редичка» или «такая красненькая» про ребенка в красной одежде). Затем два взрослых берут ребенка за руки и ноги (можно попросить ребенка дать руки и ноги) и на счет раз-два-три вытягивают его из «грядки» и кладут около «бабушки». В зависимости от способности детей ждать, на «грядке» может сидеть несколько детей, дети могут держать друг друга или же перемежаться взрослыми. В некоторых группах «бабушкой» может быть ребенок. Также дети могут помогать тащить других детей из «грядки».

Пыхалка

Игра строится вокруг игрового парашюта или большого одеяла. Один взрослый залезает под него, дети и другие взрослые находятся снаружи. Один из взрослых рассказывает сказку: «Посадил дед репку, а когда она созрела, вытащил ее и отнес в погреб. И в погребе завелась Пыхалка. На следующий день зовет дед (имя ребенка) и просит его сходить в погреб за репкой. Приходит (имя ребенка) к погребу, а Пыхалка его спрашивает: “Уж не (имя ребенка) ли?”» – *(ребенок или сопровождающий его взрослый отвечает)* – «(имя ребенка)». – «Уж не за репкой ли?» – «За репкой». – «Ам! И съела Пыхалка (имя ребенка)!» В момент последних слов взрослый, сидящий под парашютом, хватается за ребенка и утаскивает к себе под парашют. Если ребенок подходит к парашюту с сопровождающим, то залезают туда оба. Далее рассказчик управляет «в погреб» следующего ребенка. Момент очередности можно варьировать в зависимости от уровня истощения

детей и их возможностей ждать. Когда ребенку под парашютом сложно сидеть долго, то его могут позвать последним или дать вылезти ненадолго и потом позвать на финальную часть игры. В финале, когда все дети и часть взрослых под парашютом, рассказчик завершает: «Стала Пыхалка раздуваться: пых-пых-пых-пых! *(взрослые пыхтят и колыхают надо всеми парашютом)* И... лопнула!» На слове «лопнула» взрослые сбрасывают со всех детей парашют.

Парашют «Дуйте-дуйте»

Взрослые (и при возможности дети) держат за края игровой парашют и рассказывают стишок: «Дуйте-дуйте, ветры в поле, чтобы мельницы мололи, чтобы завтра из муки испекли мы пирожки». На слове «пирожки» все залезают под парашют и накрываются им. Получается маленькое пространство, где легко устанавливать зрительный контакт и замечать окружающих. Затем, кто хочет, вылезает. Взрослые обращают внимание детей на то, кто под парашютом, а кто уже вылез.

Турбо-труба

Игровой парашют кладется на пол, взрослые встают по его краям. Детям предлагается садиться в центр парашюта, хорошо, когда дети сидят там вместе. Затем ведущий командует: «Раз, два, три, ветер!» – и стоящие по краям взрослые начинают дергать за края парашюта, что создает сильный ветер. Затем ведущий командует: «Стоп». Теперь у сидящих в парашюте детей есть возможность попросить доступным способом «еще». Ведущий или сопровождающие могут подсказать, как это сделать.

Пробежка под парашютом

Для этой игры нужно много места. Два человека берут парашют (или большой кусок ткани) с двух сторон и растягивают его. Остальные участники встают с одной стороны от парашюта. Ведущие считают: «Раз, два, три, – поднимая парашют, и – четыре, пять, шесть», – опуская его. Задача осталь-

ной группы перебежать под парашютом на другой конец комнаты, не оказавшись пойманными.

Карусель в парашюте

Игровой парашют кладется на пол, взрослые встают по его краям. Детям предлагается садиться в центр парашюта, хорошо, когда дети сидят там вместе. Затем взрослые берутся за края парашюта и начинают идти по кругу, рассказывая стишок: «Еле-еле, еле-еле закружились карусели, – затем темп ускоряется – а потом, потом, потом все бегом, бегом, бегом». Затем темп замедляется: «Тише-тише, не спешите, карусель остановите, стоп». Теперь у сидящих в парашюте детей есть возможность попросить доступным способом «еще». Ведущий или сопровождающие могут подсказать, как это сделать.

Карусель без парашюта

Дети и взрослые берутся за руки в хоровод и начинают идти по кругу, рассказывая стишок: «Еле-еле, еле-еле закружились карусели, – затем темп ускоряется – а потом, потом, потом все бегом, бегом, бегом». Затем темп замедляется: «Тише-тише, не спешите, карусель остановите, стоп».

Золотые ворота

Это известная фольклорная игра. Два человека берутся за обе руки, поднимают их и образуют ворота. Остальная группа образует цепочку. Затем цепочка движется за первым человеком под песенку: «Золотые ворота, проходите, господа, первой мать пройдет, всех детей проведет. На первый раз прощается, второй раз запрещается, а на третий раз не пропустим вас». На слове «вас» ведущие опускают руки, и те участники группы, которые оказались внутри круга, тоже становятся «воротами».

Кот и мыши

Ведущий надевает шапку или маску кота, ложится на подушку, укрывается одеялом. Хорошо делать это картинно,

чтобы привлечь внимание группы и подготовить их к игре. Остальная группа располагается на диване. Все берутся за руки и цепочкой идут в сторону «кота», рассказывая стишок: «Старый кот крепко спит, мы его боимся, на цыпочках ходим. Час спит, второй храпит, третий сопит, на четвертый хватает!» На этих словах кот вскакивает и старается поймать «мышей», которые убегают от него на диван. Если «мышь» поймана, она может просить о помощи, тогда кто-то из «мышей» дает ей руки и вытягивает из рук «кота».

Кот и мыши (для игры в кругу)

Ведущий предлагает всем участникам группы положить руки на стоящий в середине круга столик, а на свою руку надевает перчаточную куклу кота. Затем он рассказывает стишок: «Тише, мыши, кот на крыше, а котятка еще выше. Поймаю мышей!» На последней фразе все участники группы убирают руки со стола, кот ловит оставшиеся руки.

Привидение

Ведущий накидывает на голову ткань, чтобы быть похожим на привидение, и ложится на пол. Кто-то из участников группы выключает свет, «привидение» просыпается и начинает ловить участников группы. Можно сделать «домики» – места, где можно спрятаться от «привидения». Когда кто-то из участников группы включает свет, «привидение» засыпает.

Баба-яга

Ведущий уходит за дверь и наряжается там Бабой-ягой, затем громко стучит в дверь. Детям предлагается пойти и посмотреть, кто стучится. Когда дверь открывается, Баба-яга заходит и делает вид, что собирается ловить детей. Участники группы закидывают ее подушками, и она убегает за дверь.

Перед приходом Бабы-яги имеет смысл построить «домик», чтобы в пространстве всегда оставалось безопасное место.

Куча-мала

В середине комнаты строится куча из подушек. Двое взрослых берут детей за руки и за ноги и на раз-два-три кидают в подушки. Дети могут подходить и просить их бросить доступным способом.

Также в эту игру можно добавить лесенку, с которой дети прыгают в подушки.

Здесь дети учатся соблюдать очередность, а также обращать внимание друг на друга: можно ли уже прыгать в подушки или там лежит другой ребенок? Кто следующий прыгает с лесенки?

Бутерброд

Ведущий предлагает детям стать начинкой для бутерброда: лечь на мат и быть накрытым вторым матом. При этом на второй мат можно оказывать значительное давление. Несколько детей одновременно могут быть начинкой для одного бутерброда.

Блинчик

Ведущий предлагает детям стать начинкой для блинчика: лечь на одеяло и быть завернутыми в него. Можно обсудить, какая именно это начинка. После заворачивания можно «порезать» блинчик и «съесть».

Пицца

Ведущий предлагает детям стать пиццей: ребенок ложится на живот, и взрослый делает на его спине «пиццу». Замешивает тесто, раскатывает, раскладывает ингредиенты (можно обсудить с ребенком, какие), печет пиццу в духовке. Затем можно «порезать» пиццу и «съесть».

Можно предложить другим детям поучаствовать в приготовлении пиццы на спине товарища, однако это можно делать только если есть уверенность, что дети смогут бережно себя вести.

Массажный салон

Ведущий организует «массажный салон»: ставит на пол мягкие блоки так, чтобы получился массажный стол, или же

использует для этого какой-то другой подходящий инвентарь. Также он раскладывает различные массажные принадлежности: колючие мячики, щетки, валики и т.д. Детям по очереди предлагается лечь на «массажный стол» и выбирать, чем они хотят получить массаж. Другие дети под руководством ведущего делают массаж этим предметом.

Для этой игры важно, чтобы дети могли взаимодействовать без проявлений агрессии, ведущему важно внимательно следить за тем, как они касаются друг друга. Эта игра оптимальная для мини-группы из двух-трех детей.

Качание в одеяле

Два взрослых берут одеяло с двух концов, ребенок ложится на него, и его качают под стишок: «В поле гуляли трое гуляк, после прогулки делали так: апчхи, апчхи, апчхи». На словах «апчхи» ребенка слегка подкидывают. Здесь ребенок может доступным для себя образом попросить о начале игры или о продолжении (если сделать паузу перед «апчхи»). Также это игра, предполагающая ожидание своей очереди.

Кроме того, в этой игре можно увеличить участие детей, предложив им помогать качать их товарища. В этом случае лучше качать без кульминации, а под песенку, например такую: «Маша, Маша (или другое имя ребенка, которого качают), хорошо, что ты пришла, ля-ля-ля-ля-ля, хорошо, что ты пришла».

Машина

Для этой игры используется большой пластиковый контейнер, поставленный на одеяло. Также можно использовать кресло-мешок или мат. Детям предлагается по очереди (или парами) сесть в «машину» и проехать по комнате.

Если для участников группы актуален переход к сюжетным играм, можно добавить покупку «билетов». Цепочка действий, которую должен проделать ребенок, чтобы прокатиться, может быть короткой (дойти до взрослого-продавца, взять билет, отдать взрослому-водителю), а может быть длиннее (например, продавцу надо отдать деньги, сказать: «Дайте билет», – и т.д.).

Эта игра может модифицироваться в зависимости от времени года: например, зимой около Нового года машина может превращаться в тележку с оленями.

Почта

Для этой игры нужен сифон или другая труба достаточно большого диаметра, какой-то маленький предмет, например стеклянный шарик или маленькая машинка, и фотографии участников группы. Ребенку предлагается выбрать, кому он пошлет посылку (показать на фотографию или назвать), ведущий помогает правильно разместить трубу, и ребенок посылает маленький предмет своему товарищу по группе.

Также можно играть в почту при помощи парашюта и мяча. В этом случае все участники сидят или стоят в кругу и держат за края парашют (или большое одеяло). Участник, у которого в руках мяч, называет (или показывает на фотографии либо при помощи указательного жеста) другого участника, которому он хочет послать мяч. Затем вся группа, манипулируя парашютом, помогает докатить мяч до второго участника. Тот, в свою очередь, называет следующего адресата.

Гуси

Все участники группы сидят в кругу, одному ребенку предлагается сесть на стул в центре. Рассказывается стишок: «Гуси вы, гуси, красные лапки, где вы бывали, что вы видали?» Все делают движения кистями рук, как клювами: «Мы видали волка, он украл гусенка, да самого лучшего, самого большего», – все хлопают по коленям. «Гуси вы гуси, что ж вы сидите, что ж вы глядите? Щипайте волка, спасайте гусенка!» – после этих слов все аккуратно пощипывают сидящего в центре, а он убегает на свое место в кругу.

На болоте старый пенёк

Ребенку предлагается сесть на фитбол, взрослый качает его на мяче и рассказывает стишок: «На болоте старый пенёк, шевелиться ему лень, – затем пружинит мячом: Ты, пенек,

вставай, из болота вылезай, прямо к нам выбегай» Если игра происходит в кругу, другие участники группы могут помогать качать мяч. Возможен вариант слов: «Кого хочешь, выби-рай», – тогда сидящий на мяче выбирает кого-то из круга, выбранный ребенок садится на мяч и игра продолжается.

Шалтай-Болтай

Все сидят в кругу, держась за руки, рассказывают стих «Шалтай-Болтай» и качаются из стороны в сторону. На словах «свалился во сне» и «собрать» все поднимают руки вверх, а затем опускают их вниз.

Белый снег/листопад

В зависимости от времени года может использоваться сти-хотворение про листья или про снег. «Осень-осень, листопад, листья желтые летят» или «Белый снег пушистый по небу кружится и на землю тихо падает, ложится». Во время чтения стишка все держат за края растянутый платок, на котором лежат или листья, или порванные салфетки, и покачивают его. В конце стишка ведущий резко дергает платок, и листья (или салфетки) разлетаются. Затем участники группы решают, повторять ли игру, и, если да, собирают листья или сал-фетки обратно на платок.

У Авдотьи

Все рассказывают стишок, хлопая по коленям: «У Авдотьи, у старушки, жили в маленькой избушке (на слово “малень-кой” можно вытянуть руку вперед и показать “маленький” большим и указательным пальцем) пять сыновей и пять до-черей (вытягиваем вперед по очереди одну и другую руку с расставленными в стороны пальцами) все без бровей (за-крываем брови руками). Они не пили, не ели, друг на друга все глядели, разом сделали как (имя участника группы)» (все хлопают по коленям, а затем повторяют движение того, на кого указали). Можно внести больше подробностей во внеш-ность сыновей и дочерей («вот с такими ушами, носами» и т.д.),

показывая это жестами. Можно предложить ребенку, который показывал для всех движение, выбрать следующего показывающего.

Парус

Все сидят в кругу и держат за края большой платок. Под стишок «Ветер по морю гуляет, ветер парус раздувает» все слегка покачивают платок. На словах «Парус (имя ребенка) накрывает» платок набрасывается на голову названного ребенка. Пока он находится под платком, ведущий говорит: «Ау, (имя ребенка)!» – и предлагает детям тоже позвать ребенка. Затем или сам укрытый ребенок снимает с себя платок, или это предлагается сделать кому-то из группы. Можно накрывать несколько детей сразу или детей и взрослых (особенно в первые предъявления игры, если ребенок тревожится).

Дождик

Эта игра особенно подойдет, если есть необходимость увеличить сенсорную яркость взаимодействия.

В пространстве комнаты определяются «укрытия» – это может быть палатка, натянутый парашют или же просто одеяло, которое можно поднять и спрятаться под ним. Затем ведущий выключает свет и говорит: «Дождик начинается! Прячьтесь в домики!» – и бежит за участниками группы, брызгая в них водой из пульверизатора. Сопровождающие помогают детям сориентироваться и спрятаться к «домики». Затем ведущий включает свет, убирает пульверизатор и говорит: «Все! Дождик закончился! Можно выходить гулять!» Все участники покидают «домики» и перемещаются по помещению. Для того чтобы ситуация «дождь» и «солнце» были более контрастными, можно добавить звуковое сопровождение (например, включать звук дождя, когда дождь, и веселую музыку, когда солнце). После того как дети усвоили ход игры, можно предложить кому-то из них быть «дождем» и брызгать из пульверизатора других участников.

Статуи

Участники группы, дети и взрослые, встают в одну линию. Ведущий отходит на другой конец комнаты и отворачивается. Затем он считает: «Раз, два, три», – и остальные участники группы начинают красться к нему. Ведущий иногда резко поворачивается, задача участников – замереть. Затем ведущий снова отворачивается, и все опять крадутся к нему. Цель – дойти до ведущего и потрогать его. В оригинале этой игры участники, которые не успели замереть, возвращаются назад, или же это делает вся команда. Для части детей в игровой группе это слишком сложно и слишком расстраивает. Поэтому можно придерживаться самых простых правил – останавливаться, когда ведущий оборачивается, и идти дальше, когда он не смотрит. Ведущему следует оборачиваться нарочито, можно издавать какой-то звук (например, «Ага!») и делать смешное выражение лица. При первых предъявлениях игры команде стоит держаться за руки, так ситуация оказывается более структурированной, и детям проще регулировать свое поведение. Когда дети усвоили правила игры, кто-то из них также может быть ведущим. На первых порах ему, вероятно, понадобится помощь сопровождающего, чтобы вовремя поворачиваться, а затем отворачиваться опять.

Сикоку-посикоку

Эта игра нравится многим детям из-за «иностранных» колорита и необычно звучащих слов. Если отсылки к истории Китая кажутся неуместными, можно использовать другие слова.

Все участники идут по кругу, держась за руки, и поют песню: «Солнце взошло над рекой Хуанхэ, все китайцы идут на поля. Горсточка риса и Мао портрет – вот и вся ноша моя». Водящий за кругом идет в противоположную сторону и, когда куплет заканчивается, касается плеча стоящего перед ним человека. Тот оборачивается, водящий кланяется ему, сложив руки перед собой и говоря: «Сикоку-посикоку». Второй игрок делает так же. Затем водящий и игрок из круга бегут вокруг

круга в разные стороны, чтобы занять пустующее место в кругу. Тот, кто не успел этого сделать, становится новым водящим. Для разнообразия следующий куплет может звучать так: «Солнце зашло за рекой Хуанхэ, все китайцы идут домой. Горсточка риса съедена давно, только Мао портрет со мной».

Мы – бананы

Это – шуточная игра-песня. Все участники стоят в кругу и поют песню: «Мы бананы, мы бананы (держат руки сомкнутыми над головой, как бананы)! Чистим бананы, чистим бананы (руки постепенно опускаются вниз, как кожура у банана)! Режем бананы, режем бананы (руки делают движения вверх-вниз, как бы разрезая воздух ребрами ладоней)! Жмем бананы, жмем бананы (пальцы рук сжимаются и разжимаются)! Едим бананы, едим бананы (ладони “зачерпывают” воздух и несут его ко рту)! Вкусные бананы, вкусные бананы (поглаживание живота)!»

Когда участники усвоили правила игры, можно предложить им сказать и показать, что еще делаем с бананами.

Буги-вуги

Это игра-танец. Все участники стоят в кругу и поют песню, делая называемые движения: «Руку правую вперед, а потом ее назад, а потом опять вперед и немножко потрясем. Мы танцуем буги-вуги, поворачиваясь в круге, и ладошками мы хлопаем вот так!» Ведущий предлагает проделать эти движения с разными частями тела (ногами, руками, коленями, головой и т.д.).

Когда участники усвоили правила игры, можно предложить им сказать, какой частью тела будет танцеваться следующий куплет.

Медведь и собачки

Эта игра относится к множеству игр, построенных на смене ритма.

Ведущий предлагает участникам группы встать в круг на некотором расстоянии друг от друга (можно держаться за руки, если иначе сложно ориентироваться в пространстве). Затем ведущий медленно и ритмично говорит: «Медведь идет, медведь идет», – и все медленно, переваливаясь с ноги на ногу, идут по кругу. Затем ведущий говорит: «А собачки бегут!» – и все бегут по кругу. Можно делать паузу перед словом «бегут», давая возможность детям сказать это самим и создавая дополнительную кульминацию. Затем ведущий говорит: «Стоп!» – и хвалит всех, кто смог вовремя остановиться.

Другой вариант слов: «Моторная лодка медленно плывет, моторная лодка медленно плывет, моторная лодка, жми на газ!»

Вокруг розовых кустов

Это игра-перевод английской игры-песенки «Ring around the Rosie». Все участники становятся в хоровод, идут по кругу и поют: «Вокруг розовых кустов, вокруг птичек и цветов, водим-водим хоровод, как заканчиваем круг, дружно падаем мы вдруг». Удобно, когда в середине хоровода лежат подушки, тогда все падают на них. Можно варьировать способ ходьбы (идем, бежим, прыгаем, ползем). После падения также можно создать моменты взаимодействия: взрослые могут проверить, на месте ли у детей разные части тела (руки, ноги, голова, животы), потрогав их или попросив детей показать, на месте ли их ручки, ножки, головы, животы. Можно смешно барахтаться в подушках (например, дрыгать поднятыми вверх ногами и руками), тем самым создавая ситуацию для имитации и веселый настрой.

Покорми плюшевого друга

Ведущий предлагает детям взять игрушечный продукт (картошку, яйцо и т.д.) и затем покормить игрушечное животное (для этого оптимально иметь игрушку, которая может открывать рот, например куклу-перчатку). После получения

еды игрушка «благодарит» ребенка, может ему кланяться, многие дети любят, чтобы она их «целовала».

Способ получения продукта для кормления игрушки может быть разным в зависимости от задач детей: ведущий может протягивать два предмета и давать инструкцию взять один из них (например, он протягивает капусту и морковь и говорит: «Возьми морковь»); спрашивать у ребенка, что он хочет (протягивает капусту и морковь и спрашивает: «Что ты хочешь, капусту или морковь?»), и ребенок, используя указательный жест (или другую актуальную для него коммуникативную реакцию); выбирает соответствующий предмет; предлагать вытянуть предмет наугад из мешочка. Ведущий может давать каждому ребенку съедобный и несъедобный предмет, а затем давать инструкцию покормить животное съедобным.

Вулкан

Эта игра больше подходит для занятий предметно-практической деятельностью. Для нее понадобится пластиковый контейнер или таз, бутылка или банка с широким горлышком, наполненная водой, а также контейнеры с лимонной кислотой и содой и ложки.

Ведущий предлагает детям по очереди насыпать в бутылку соду и лимонную кислоту, пользуясь для этого ложкой, и посмотреть на получающийся эффект.

В зависимости от задач каждого ребенка можно подобрать разные контейнеры (например, с завинчивающейся крышкой или на защелках, чтобы учиться их открывать), продумать способ передачи контейнеров с содой и лимонной кислотой, а также ложек. С точки зрения безопасности и структуры оптимально, чтобы контейнеры были в руках у ведущего (но он может просить детей помочь ему открыть их), а ложка может передаваться детьми друг другу. Если это пока слишком сложная задача, вероятно, ложка также должна быть в руках у ведущего, и тогда дети могут просить ее у него разными способами (указательным жестом, карточкой, жестом «дай»,

словом «дай» или «ложка»), а также ведущий может задавать вопрос: «Кто хочет насыпать?» – и учить детей отвечать «я», или показывать на себя, или поднимать руку, в зависимости от того, что актуально для этой группы.

Эта игра может быть продолжением игры с водой и резиновыми игрушками. Например, сначала дети могут попросить игрушечное животное и бросить его купаться в воду. После того как купание животных начало наскучивать, можно начать игру в вулкан. При первом предъявлении этой игры можно оставить игрушечных животных в воде, в следующие же разы инициировать их «побег» из озера, т.к. начинается «извержение вулкана». Полезным этапом такого «побега» может быть вытирание игрушек полотенцем. Эта активность сама по себе чаще всего не очень привлекательна для детей, но перспектива дальше играть в любимый вулкан сделает возможным выполнение этой активности.

Пенный замок

Эта активность также подходит для занятия предметно-практической деятельностью.

Для нее понадобится глубокий поднос, банка, соломинка (или соломинки по количеству детей), маленькие баночки с завинчивающимися крышками с жидким мылом и водой.

Ведущий по очереди дает детям по баночке с жидким мылом и водой, просит открыть их и вылить в общую банку, которая стоит на подносе. Когда вся вода и мыло оказались в банке, ведущий дует в нее через соломинку, из-за чего получается много пены. Дальше дети могут просить ведущего потрогать пену, или подуть еще, или подуть самим и сделать пену.

Стена

Участники группы строят из мягких блоков высокую башню, а когда она готова, берутся за руки и по команде ведущего (или хором посчитав: «Раз, два, три!») бегут на стену и рушат ее.

Перекидывание подушек/мягких игрушек

Перед началом игры на полу устраивается разделитель: это может быть свернутое валиком одеяло, выложенные в ряд мягкие блоки и т.д. Чем заметнее будет преграда, тем проще участникам будет сориентироваться. С обеих сторон разделителя лежат подушки или мягкие игрушки. Группа делится на две команды и расходится по разные стороны преграды. По команде ведущего все участники перекидывают игрушки и подушки на другую сторону, стараясь избавиться от них. По команде «стоп» участники перестают кидать игрушки и подсчитывают, у кого меньше игрушек. Эта команда выиграла.

Если участникам сложно закончить кидаться игрушками по команде, имеет смысл использовать большое одеяло или игровой парашют, который двое взрослых поднимают между командами в момент «стоп».

Не всем участникам интересен момент подсчета игрушек и непонятна концепция выигрыша и проигрыша, тем не менее общая активность бывает им приятна, они чувствуют себя членами команды и могут поупражняться в подражании – одновременно с остальными участниками кидания «снарядов».

Домики

Примерно в возрасте 3–4 лет дети, как правило, увлекаются строительством домиков из различных подручных материалов: диванных подушек, стульев, скатертей и т.д. В игровой группе мы также можем организовать такую активность, используя мягкие блоки, одеяла, парашют, маты и т.д.

Часто детям сложно самостоятельно продумать конструкцию такого «домика», т.к. дети с различными особенностями развития, как правило, имеют дефициты в области восприятия пространства и планирования и контроля. Поэтому ведущую роль в процессе строительства домиков обычно играют взрослые, и они дают детям инструкции, что куда поставить.

После того как домики построены, их можно «обживать» – наполнять одеялами, подушками и т.д., часто бывают полезны фонарики и небольшие светильники на батарейках.

Если был построен один большой дом (его удобно строить из парашюта), в нем можно организовать игру в чаепитие: в замкнутом пространстве дети, как правило, лучше концентрируют внимание и замечают друг друга.

Продолжением игры в «домики» могут стать уже описанные игры в «дождик», «Бабу-ягу», «привидение» и т.д.

Волк и поросенок

Все участники группы сидят в кругу. Ведущий предлагает одному из детей выбрать себе роль волка, а второму – поросенка. Это удобно делать, предлагая шапки или маски волка и поросенка. Затем ребенок в роли поросенка встает и бежит вокруг круга, а ребенок в роли волка его ловит. Задача ребенка в роли поросенка – успеть обежать круг и сесть на свое место, пока его не поймал «волк». Остальные участники группы могут «болеть» за того или другого участника.

Полоса препятствий

Ведущий строит из мягких блоков и других подручных средств полосу препятствий. Хорошо, если в ней есть кульминационные моменты: возможность спрыгнуть с возвышения в подушки, перекувырнуться с треугольного мягкого блока на мат, попрыгать на фитболе. Дети проходят полосу препятствий, причем порядок прохождения может быть разным: можно предоставить детям возможность перемещаться по ней любым образом и в любом порядке (аналог игры на детской площадке) или же предписать порядок прохождения. Также можно позволить детям проходить ее одновременно или же предписать ждать, пока каждый участник не пройдет ее полностью.

Сенсорная полоса препятствий

Это вариант полосы препятствий, действующий в первую очередь тактильные анализаторы.

Ведущий готовит несколько контейнеров с песком: с сухим, мокрым с холодной водой и мокрым с горячей водой (песок получается теплым). В конце полосы стоит контейнер с те-

плой водой, а за ним стул и взрослый с полотенцем, кремом, цветной бумагой и мукой.

Детям предлагается снять обувь и носки и по очереди проходить по контейнерам. Дети могут задерживаться в каком-то из них (при этом остальные участники должны это учитывать: ждать своей очереди или обходить занятый контейнер), доходят до взрослого с полотенцем, который помогает им ополоснуть ноги, а затем мажет ступню кремом, делает ею отпечаток на цветной бумаге и проявляет его мукой.

Помимо названных ящиков с песком могут использоваться и другие поверхности и среды, например контейнер с корой (продается для мульчирования почвы), кусок дерна и т.д.

Важная особенность игр, дающих яркие тактильные ощущения: если ребенок не готов в них участвовать, ведущие не настаивают на этом, дают ему посмотреть со стороны и, возможно, поучаствовать только чуть-чуть.

Телефон

Для этой игры понадобится гофрированная труба-сифон. Один из участников игры (ребенок или взрослый) говорит что-то в одно отверстие трубы, а второй слушает через другое. Затем они могут меняться ролями. В группе дети могут выбирать, кому они «звонят», называя партнера, показывая на него при помощи указательного жеста или показывая на фотографию этого человека. Для игры в группе имеет смысл соединить две трубы скотчем, чтобы «телефон» имел необходимую длину.

Прятки

Эта игра подходит для занятия в кругу.

Ведущий просит одного из детей закрыть глаза (часто для этого нужна повязка на глаза, например маска для сна, а также помощь сопровождающего). Затем ведущий прячет мягкую игрушку под одежду кому-то из детей (хорошо перед этим спросить, кому спрятать – дети могут ответить словами, показывая на себя или поднимая руку). Затем он говорит: «Готово! Можно искать!» – и ребенок-вода открывает глаза

и пытается угадать, у кого из его товарищей по группе спрятана игрушка. Можно инструктировать ребенка ощупывать других детей. Когда игрушка найдена, тот, у кого она была, становится водой.

Можно модифицировать эту игру, если по каким-то причинам тактильный контакт нежелателен. В этом случае надо прятать не мягкую игрушку, а бубенчик (можно дать его ребенку и попросить положить в карман). В этом случае в процессе поисков ребенок-вода просит попрыгать того участника группы, у которого, как он считает, есть бубенчик. Это можно сделать вокально, при помощи жестов или карточки.

Ты, веревочка, крутись

Все участники группы сидят в кругу и держат в руках веревочку, которая завязана так, чтобы получился круг (можно использовать обруч). К веревочке или обручу привязана интерактивная привлекательная игрушка (с кнопками, музыкальная или механическая). Все перебирают руками так, чтобы веревочка или обруч крутились, под стишок: «Ты, веревочка, крутись, ... (название игрушки), ты остановись, мне в ладошки попадись». Тот участник, у кого в руках оказалась игрушка в конце стишка, может привести ее в действие. Затем стишок повторяется опять.

Половинки

В мешочек сложены детали конструктора, состоящего из половинок предметов (подойдут половинки овощей и фруктов на липучках или магнитах и подобные игрушки). Все участники по очереди берут по одной детали из мешочка не глядя. Затем им по очереди предлагается найти того, у кого вторая половинка их предмета, и соединить половинки, попросив ее у него.

Поменяйся

Детям предлагается по очереди взять из мешочка различные игрушки, а затем поменяться с другими участниками

группы. Могут действовать разные правила: меняться с соседом, передавать предметы по кругу или же выбирать, с кем меняться, а также можно ли отказываться меняться.

Тук-тук, правая рука

Все участники группы сидят в кругу, где есть один лишний стул. Человек, справа от которого находится этот стул, стучит по нему и говорит: «Тук-тук, правая рука, (имя другого участника группы), сядь справа от меня». Названный участник группы пересаживается на свободный стул и теперь тот, около которого появился свободный стул, стучит по нему и зовет другого игрока. Если ребенок не пользуется речью, он может выбирать, кого зовет, пользуясь указательным жестом или показывая на фотографию.

Не дай упасть

Все участники группы берутся за руки, ведущий вбрасывает в круг воздушный шарик. Задача игроков – подкидывать шарик вверх, не расцепляя рук.

Подобным образом можно играть с парашютом или одеялом, на котором лежит мяч или мягкая игрушка. В этом случае цель – не дать этому объекту упасть с парашюта или одеяла.

Туннель

Все участники садятся в две шеренги и держат в руках парашют или большое одеяло. Два участника сидят со свободных сторон одеяла. По команде ведущего группа поднимает одеяло, а два участника проползают под ним. Затем наступает очередь проползать через туннель следующим игрокам, а делавшие это участники занимают их место в шеренгах.

Д. В. Боголюбова-Кузнецова, Ю. И. Каздым,
О. В. Караневская, Е. О. Харламова

Развитие коммуникативных и социальных навыков детей с РАС в рамках игровой группы

Под редакцией Н. А. Мальцевой

Фотография на обложке Екатерины Мурадян

Выпускающий редактор Мария Дименштейн
Специальное редактирование Ирина Константинова
Макет и верстка Даниил Дименштейн
Корректор Надежда Жигурова

Издательство «Теревинф»
тел.: (495) 585 05 87
эл. почта: shop@terevinf.com
сайт: terevinf.ru
интернет-магазин: terevinf.com
соцсети: t.me/terevinf, vk.com/terevinf