

Н. В. Мандель

Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 3 “Радуга детства”»
(Новосибирск, Россия)

ПРЕИМУЩЕСТВА ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОГО ПОДХОДА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

В статье автор сравнивает эмоционально-смысловой и поведенческий подход (АВА) в коррекции детей с аутизмом. На основе опыта работы по развитию ребенка с расстройствами аутистического спектра (РАС) в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) выявляются основные аспекты социализации детей с аутизмом в рамках эмоционально-смыслового подхода. Приводятся примеры реализации эмоционально-смыслового подхода с учетом текущего состояния детей и особенностей их развития.

Ключевые слова: социализация, бихевиоризм, эмоционально-смысловой подход, поведенческий подход (АВА), концепция DIR и метод Floortime.

Вопрос о социализации детей с аутизмом волнует не только родителей и специалистов, занятых коррекцией, но и органы государственной власти. Все участники процесса заинтересованы в результатах: родители надеются на лучшее будущее для своих детей, специалисты хотят видеть осязаемые результаты своей коррекционной работы, представители власти рассчитывают, что вложения бюджетных средств принесут пользу. Но что понимается под социализацией в случае аутистического развития ребенка? Все ли участники общего процесса понимают под обсуждаемым понятием одно и то же? В чем будет проявляться социализация ребенка с аутизмом?

Социализация ребенка в широком смысле понимается как процесс передачи и усвоения правил и норм поведения в данном обществе. Можем ли мы полностью опираться на данное понятие или для рассматриваемой ситуации аутистического развития есть свои особенности? Дадим наше понимание социализации применительно к детям с аутизмом. Итак, социализация ребенка с аутизмом для нас — это в первую очередь улучшение качества жизни семьи посредством специально организованного (с участием родителей) *развития* ребенка с аутизмом, приводящего к более разнообразной жизни ребенка и умению жить среди людей. В данной статье мы постараемся рассмотреть разные подходы в коррекционной работе, в том числе те, которые направлены на развитие ребенка с аутизмом и изменение качества его жизни и жизни его родных.

Социальная адаптация детей с аутизмом затруднена особенностями их развития. Самостоятельно «встроиться» в окружающий мир такой ребенок не может. Чем старше он становится, тем

больше трудностей в социализации накапливается. Движение к более сложному взаимодействию с людьми с помощью специально организованной коррекционной работы позволяет ребенку справляться с затруднениями и становится более приспособленным к жизни в обществе.

В нашей стране до недавнего времени дети с аутизмом чаще всего были исключены из системы дошкольного и школьного образования. Они находились на лечении в психо-неврологических учреждениях или получали уход и присмотр дома. С принятием Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (редакция от 1 мая 2017 г.) «Об образовании в Российской Федерации» включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения стало одним из приоритетных направлений деятельности российской системы образования. Таким образом, с сентября 2013 г., когда закон вступил в силу, детские сады и школы, вступившие в инклюзию, должны развивать и социализировать всех детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с аутизмом. У педагогов и специалистов сразу появилось много вопросов по индивидуальному маршруту для детей с расстройствами аутистического спектра, имеющих особые образовательные потребности. Это и понятно — ребенок с аутизмом не может вписаться в существующую психолого-педагогическую модель и нуждается в особых условиях и индивидуальном сопровождении.

Аутизм — это всепроникающее нарушение психики ребенка, когда аномально развиваются все психические функции: внимание, память, речь, а также сенсорно-моторная, интеллектуальная функции; проявляются глубокие (самостоятельно непреодолимые) трудности в коммуникации и социализации. Используемая в дошкольных учреждениях традиционная модель психолого-

педагогического сопровождения детей с особенностями развития опирается на включенность ребенка в социальную жизнь как априори существующую основу работы. Однако дети с аутизмом трудно воспринимают информацию, трудно вступают во взаимодействие, проявляют «непонятное» для педагогов поведение. Без специальной подготовки и методик выстраивать развитие таких детей оказывается невозможным.

Что же находится в поле предложенной родителями для коррекционной помощи детям с аутизмом кроме традиционных занятий с учителем-логопедом и учителем-дефектологом? В последние годы в России появились и громко заявили о себе представители поведенческого подхода в обучении детей-аутистов. Представителями прикладного анализа поведения (АВА) активно и масштабно продвигается информация о якобы уникальности и научности поведенческого подхода. Но если внимательно разобраться в теме, то окажется, что основы поведенческого, или бихевиористического, подхода заложил еще русский физиолог, лауреат Нобелевской премии Иван Петрович Павлов, изучавший принципы физиологии высшей нервной деятельности. Позднее введенные им понятия «подкрепление», «условный и безусловный рефлекс» стали основными понятиями в бихевиоризме.

В поведенческом подходе упор делается на формирование поведения, а не на развитие ребенка. Поведенческие навыки формируются с использованием системы подкреплений, в том числе пищевых. Ребенок выступает, скорее, как объект воздействия, а не как партнер по общению, и процесс коррекционной помощи сводится к определенным «учебным» занятиям с высокой степенью интенсивности, которые направлены на «заполнение пробелов» в навыках ребенка. Основой для составления индивидуальных поведенческих программ является дорогая и механистическая диагностика. Масштабность «захвата территорий», система обучения и организация помощи напоминают пирамиды сетевого маркетинга, пришедшие в нашу страну с Запада и всегда декларативно опирающиеся на базовые человеческие ценности. Массированная «атака» идет не только на родителей детей с аутизмом, но и на органы власти. Работающая бизнес-модель АВА-терапии рассчитывает получать в ближайшее время постоянное бюджетное финансирование. Последние предложения, прозвучавшие на Всероссийской научно-практической конференции в Москве «Аутизм. Стратегии помощи детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) в системе образования» в мае текущего года как от адептов АВА, так и от представителей Московского государственного психолого-педагогического университета, сводились к внедрению поведенческих технологий во все учебные заведения — от дошкольных до высших. Предлагается ввести в обязательное обучение специальных педагогов: логопедов, дефектологов, специальных психологов — изучение поведенческого подхода.

При этом сокращаются часы на изучение эмоционально-смыслового подхода, ориентированного не на обучение навыкам, а на развитие ребенка с аутизмом¹. Хотя еще Л. С. Выготский писал об ошибочности позиции бихевиоризма, представители которого узко понимали развитие, сводя его к обучению навыкам². В отечественной традиции коррекционной работы за многие десятилетия накоплены, осмыслены и практически проверены принципиально иные теоретические подходы и практические методики. Разработана, апробирована и доказана система развивающей работы с опорой на эмоционально-смысловой подход, когда ребенок усваивает смыслы через выстраиваемое эмоциональное общение со взрослым.

Когда представители поведенческого подхода ссылаются на доказательность и научность АВА-терапии при работе с детьми с аутизмом, они не упоминают отчет Национальной академии наук США от 2001 г. В отчете «Об образовании детей-аутистов» Комитет по образовательным мерам для детей-аутистов говорит об отсутствии доказательств связи между разными видами терапии и прогрессом детей с аутизмом, включая DIR и Floortime и поведенческие терапевтические методы. Однако американские специалисты из комитета доложили об исследованиях, показывающих большую эффективность методов, опирающихся на естественное развитие ребенка с аутизмом, чем традиционных поведенческих методов, ориентированных на обучение навыкам.

Среди современных критиков поведенческого подхода должно упомянуть Стенли Гринспена, автора концепции DIR и методики Floortime. Концепция DIR и методика Floortime базируются на предположении о том, что, развивая эмоциональный контакт и аффективную устойчивость, можно влиять на благоприятное развитие базовых способностей: речь и мышление. В своей книге «На ты с аутизмом» он совместно с Сереной Уидер описывает свое понимание нарушений при аутизме и приводит подробный опыт работы по развитию ребенка с аутизмом через его естественные интересы и спонтанность взрослого³. Кроме того, рассматривая подходы, которые не ориентированы на развитие ребенка с аутизмом, С. Гринспен называет среди прочих недостаточно эффективных и поведенческий подход (АВА). В своей работе он приводит обзор научных результатов, которые обосновывают эффективность концепции DIR и методики Floortime, ориентированной на развитие ребенка.

Позиция С. Гринспена имеет принципиальные совпадения с эмоционально-смысловым подходом, разработанным О. С. Никольской и сотрудниками лаборатории содержания и методов

¹ См.: Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. 6-е изд., стер. М.: Теревинф, 2010. (Особый ребенок). 288 с.

² См. об этом: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 6 : Орудие и знак в развитии ребенка. М.: Педагогика, 1984. С. 26—52.

³ См.: Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. М.: Теревинф, 2015. С. 472—474.

обучения детей с эмоциональными нарушениями Института коррекционной педагогики Российской академии образования (ИКП РАО). Оба подхода опираются на выстраивание эмоционального общения с ребенком, естественное развитие и детский интерес. И в одной, и в другой позиции развитие понимается как передача накопленного социокультурного опыта.

Отечественными учеными ИКП РАО, занимающимися проблемами детей с аутизмом с 70-х гг. прошлого столетия, были выявлены особенности психического развития при детском аутизме. Детский аутизм был впервые осмыслен как нарушение развития аффективной сферы, определяющей трудности интеллектуального и социально-эмоционального развития ребенка¹. Были выделены критерии оценки благополучия аффективного развития ребенка; глубины и характера аутизма; степени и характера искажения психического развития при детском аутизме, создана психологическая классификация нарушений психического развития при детском аутизме в период его наиболее выраженных проявлений. Также были разработаны методы психологической помощи ребенку в его аффективном развитии в период наиболее выраженных проявлений синдрома детского аутизма. Описаны ориентиры для определения ранних признаков формирования детского аутизма и психологической помощи ребенку раннего возраста при выявлении такой угрозы. Доказана необходимость особого подхода в домашнем воспитании ребенка с аутизмом. Специалисты лаборатории доктор психологических наук О. С. Никольская, доктор психологических наук Е. Р. Баенская, кандидат психологических наук М. М. Либлинг стали лауреатами Государственной премии Президента России в области образования за проведенные исследования.

К сожалению, до сих пор данные научные и методические разработки не взяты за основу в выстраивании коррекционной работы с детьми с аутизмом в образовательных учреждениях, носят рекомендательный характер и известны узкому кругу специалистов. Методические рекомендации, разработанные в Институте коррекционной педагогики РАО профессором, доктором психологических наук О. С. Никольской для детей с аутизмом², не знакомы большинству педагогов-практиков.

Многие педагоги не понимают, что происходит с детьми с аутизмом. Непонимание и незнание педагогами сложностей искажения психических функций при аутизме приводят к опасениям и неверным представлениям о «плохом» воспитании таких детей. Что же является отличительной особенностью развития детей с аутизмом? Основ-

ным дефицитом в их развитии выступает нарушение активности при контакте с миром. Это проявляется в высокой ранимости от воздействий окружающей среды, непереносимости контакта со взрослыми и детьми. Нарастающие трудности адаптации приводят к появлению и закреплению у детей после 3-летнего возраста аутистических механизмов защиты: аутостимуляции, стереотипии, негативизма, аутоагрессии, агрессии, генерализованных страхов. Дефицит социальных впечатлений, получение которых затруднено при наличии аутистической защиты, осложняет включение ребенка с РАС в сложную систему социального взаимодействия в дошкольных образовательных учреждениях. Не только педагоги и специалисты, но и родители часто не понимают ребенка с РАС, не умеют выстраивать эффективное взаимодействие, направленное на коррекцию основных дефицитов. Включение в совместную развивающую работу родителя, в первую очередь мамы ребенка с РАС, создает условия для улучшения качества жизни как ребенка, так и семьи, обеспечивает постепенное мягкое вхождение в социум, готовит ребенка к дальнейшей социализации.

Поэтапная социализация ребенка с РАС позволяет, начав с индивидуальных занятий с участием родителей и специалиста, подготовить ребенка к постепенному вхождению в контакт с детьми и взрослыми. Усвоение системы смыслов в процессе специальной развивающей коммуникации с психологом и родителями, осмысление и усложнение жизни ребенка с аутизмом приводят к естественному развитию. Постепенно ребенок учится вступать в эмоциональное взаимодействие с родителями и специалистом, начинает проявлять интерес к миру. Развивается игра как система смыслов об устройстве жизни. Параллельно ребенок осваивает бытовые и социальные навыки, учится просить и отказываться.

Развитие аффективной устойчивости, снижение ранимости от контактов становятся возможными при эмоциональной устойчивости и компетентности родителей, которые учатся общаться со своими детьми и становятся все более уверенными в своих действиях. К сожалению, эмоциональная неустойчивость и ранимость родителей детей с аутизмом не всегда позволяют им сориентироваться и выбрать наиболее эффективный подход. Уходящее в поисках время безвозвратно уносит возможности — ведь чем раньше начинается коррекционная работа, тем больше у ребенка возможностей для развития.

Таким образом, особое место в коррекционном процессе занимает работа с родителями. Через возникающее доверие к специалисту родитель учится замечать и использовать силу своего эмоционально-смыслового общения с ребенком, постепенно получая «отклик» ребенка. Без появления этого «отклика», без понимания и веры в свои силы родитель остается на перепутье методов, предлагаемых разными специалистами. Задачи психолога в процессе этой нелегкой работы сводятся к эмоционально-смысловой поддержке ро-

¹ См. об этом: *Никольская О. С.* Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. М.: МГППУ, 2008. 462 с.

² См.: *Никольская О. С.* Специальный федеральный государственный образовательный стандарт для детей с нарушениями развития аутистического спектра (макет) // Дефектология. 2010. № 2. С. 3—18.

дителя во всех без исключения ситуациях, даже тогда, когда родитель совершает нечто, о чем впоследствии сожалеет.

Если рассматривать социализацию как процесс приобщения человека к жизни в существующих или новых для него социальных условиях, то становится очевидным «искусственное выработка навыков» в рамках поведенческого подхода не развивает ребенка с аутизмом и не готовит его к реальной жизни в обществе. Только смыслы, передающиеся через эмоциональные отношения с человеком, позволяют развиваться детям с аутизмом, учиться принимать все стороны жизни: рождение, рост, болезнь, смерть, радость и горе. Никакие программы по выработке навыков не научат ребенка с аутизмом радоваться встрече после разлуки, грустить при расставании, печалиться, сталкиваясь со смертью близкого человека, рассуждать о Боге, садиться к маме на колени и обнимать ее, учиться жить среди людей.

Примеры из практики¹ показывают, как меняется качество жизни семьи, воспитывающей ребенка с аутизмом, при использовании отечественного развивающего эмоционально-смыслового подхода.

Игорь, 8 лет

Игорь попал в наше дошкольное учреждение три года назад в возрасте 5 лет 2 месяцев. Ребенок не говорил, не вступал в коммуникацию, предпочитал самостоятельную двигательную активность на большом расстоянии от специалиста, эмоционально возбуждался при переходе из помещения в помещении. Мама хотела, чтобы Игорь научился общаться с детьми и ходил в группу.

В процессе выстраивания отношений с мальчиком были выявлены дефициты развития, которые мешали ребенку воспринимать информацию об окружающем мире. Игорь был легко ранимым ребенком. При малейшем изменении окружающей среды или последовательности действий происходило быстрое и сильное аффективное возбуждение, которое могло продолжаться часами. Вся сила аффективных вспышек приходилась на маму, позднее и на специалиста. Ребенок нападал, кусался, вырывал волосы. Если не было возможности проявить аффект на маму или специалиста, то Игорь кусал свои руки до крови. Медикаментозная терапия давала парадоксальную реакцию — мальчик еще больше возбуждался, у него нарушался ночной сон. Возбуждение начиналось и на произносимые специалистом слова, особенно на «дай» и «на».

Было принято решение на первом этапе работы не использовать словесный комментарий, а накапливать опыт совместных действий. Опробованные одновременные выстраивания рядов из предметов или игрушек на расстоянии от ребенка нарушали хрупкое равновесное раннего и чувствительного мальчика. Единственной совместной активностью, которая принималась Игорем,

был бег вдоль параллельной стены в противоположную от ребенка сторону. Понадобилось два месяца, чтобы мальчик привык к совместным действиям и начал проявлять совместное внимание, а позднее совместное разделенное переживание², когда Игорь отбегал, смотрел и ждал, что будет делать специалист. Стало возможным вводить небольшие изменения в разделенные совместные действия. Сначала появился короткий эмоционально-смысловой комментарий, который постепенно усложнялся: «побежали-побежали — побежали-побежали-прибежали — догоню-догоню — догоню-догоню-ой, не догнала». Совместные действия стали усложняться, у Игоря появилась имитация понравившихся движений специалиста — прыжки боком, бег спиной, игры в прятки. Но развитие тормозили быстро развивающиеся, сильные аффективные вспышки агрессии, которые усложняли жизнь ребенка и семьи. Совместно с мамой было принято решение начать развитие базовых механизмов самоуспокоения по разработкам специалистов ИКП РАО³. Понадобился год совместной работы с мамой, чтобы Игорь начал успокаиваться на «руках». Использовались ритмические покачивания ребенка, баюкающие речитативы, эмоционально-смысловой комментарий⁴ о текущих переживаниях ребенка: «расстроился — сильно-сильно расстроился — мама пожалеет — хочешь, мама пожалеет — не хочешь-не будем» и т. п. — все то, что делает мама малыша, чтобы помочь ребенку успокоиться.

Постепенно Игорь стал самостоятельно использовать движения и вокализации для самоуспокоения. Научившись успокаивать себя, Игорь научился просить о желаемом с помощью жеста, здороваться и прощаться за руку. Мама научила Игоря помогать по дому: выносить вместе мусор, заправлять кровать, одеваться, складывать вещи, разогревать пищу в микроволновке и другое. Мальчик стал слушать короткие сказки и смотреть детские книжки. Появилась возможность для развития совместных игровых действий с мячом и мягкими игрушками. На игровые занятия стали приходить «в гости» дети. Игра с детьми проходила при участии специалиста и мамы, которые помогали при затруднениях коммуникации эмоционально-смысловым комментарием: «догоняй-догоняй», «кто кого поборет», «вот какие сильные мальчики», «хорошо поиграли» и т. д. С помощью мамы Игорь научился кататься на коньках по льду и на роликах. Впервые участвовал вместе с группой детей на новогоднем утреннике в детском саду.

Сейчас Игорь занимается с учителем-дефектологом и готовится к школе.

² Подробнее об этом см.: Баенская Е. Р. Закономерности раннего эмоционального развития в норме // Альманах Ин-та коррекц. педагогики. 2014. № 19.

³ См. об этом: Баенская Е. Р. Раннее аффективное развитие детей с аутизмом // Там же.

⁴ Подробнее см.: Либлинг М. М., Баенская Е. Р. Значение эмоционально-смыслового комментария в коррекционной работе с детьми с аутизмом // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 1. С. 24.

¹ Результаты работы с детьми публикуются с разрешения родителей (законных представителей).

Марк, 7 лет

Работа с Марком началась три года назад. Запрос мамы касался общения сына с другими детьми. После динамического наблюдения за текущим поведением Марка в группе и в заданных исследовательских условиях (разные помещения, разное наполнение среды, разное пространственное расположение и вербальное поведение специалиста) были определены главные дефициты в актуальном развитии ребенка: высокая сензитивность к прикосновениям, звукам, запахам, присутствию детей, резким движениям; моторная расторможенность; быстрая возбудимость.

Работа по развитию началась с индивидуальных занятий с ребенком. Были определены первоначальные задачи: установление контакта с ребенком и мамой, а также поиск в самостоятельной активности ребенка основ для внесения смысла. Началась кропотливая работа по осмыслению производимых ребенком действий в спонтанных ситуациях, появляющихся в изменяющейся окружающей среде. На первом этапе эмоционально-смысловой комментарий давался только специалистом, позднее к смысловому комментированию присоединилась мама Марка. Велись дневниковые записи по появляющейся активности ребенка на занятиях и дома. Выявлялись ситуации, вызывающие наибольшее затруднение для жизни Марка в семье. Специалист предлагал варианты смысловых комментариев для помощи маме в развитии большей аффективной устойчивости ребенка дома. На новый этап работа по развитию Марка перешла, когда ребенок спонтанно начал задавать вопросы. К этому времени он уже научился определять свои нежелания чего-то, предлагаемого специалистом или мамой и отказываться от предложенного. Обучение отказу проводилось через смысловой комментарий при описании возможности и вопрос «хочешь?».

Иллюстрацией может служить один пример из затруднений в жизни семьи по запросу мамы — Марк и на занятиях, и дома, и при посещении поликлиники, социальных служб и других мест постоянно забрасывал предметы за шкафы, в окно или куда придется. Дома родителям приходилось регулярно отодвигать мебель и выгаскивать заброшенное. Специалист во время занятий начал присоединяться к данной активности ребенка через смысловой комментарий, который постепенно усложнялся и изменил поведение ребенка. Вначале комментарием было одно слово, сопровождающее действие ребенка: «Бах!». Одно лишь слово, сопровождавшее спонтанную активность ребенка, задавало общий смысловой контекст ситуации и положило начало выстраиванию сначала совместного разделенного действия, а позднее — совместного разделенного внимания. Впоследствии ребенок изменил данный вид активности, приняв смысловой комментарий специалиста. Приведем частичную цепочку усложнявшегося эмоционально-смыслового комментария в ситуации совместного разделенного действия: «бах — еще — красный кубик — бах, бросил —

высоко бросил — Марк бросил, бах — по очереди (было выбрано социально приемлемое место для бросания — *в корзинку*) бах, в корзинку — бах, Марк бросил — бах, в корзинку, бах, по очереди — бах, Марк бросил в корзинку» и т. д. Постепенно на основе деструктивной активности ребенка появилась первая предметно-манипулятивная игровая активность — от бросания по очереди кубиков в корзинку до бросания по очереди мячиков с попаданием и непопаданием в «цель». С развитием простых игровых действий и усложнением эмоционально-смыслового комментария у Марка стала развиваться игра, появились первые сюжеты, предметы-заместители и символические игровые действия. Новый качественный скачок произошел, когда у ребенка накопилось достаточное количество игровых эпизодов и появилась самостоятельная игровая активность сначала на занятиях, а потом и дома.

В начале работы по развитию мама полностью подчиняла свою жизнь жизни ребенка и постоянно находилась рядом с ним, даже совершая гигиенические процедуры. При усложнении жизни Марка развивалась и его устойчивость к разным воздействиям окружающей среды. Мальчик мог самостоятельно играть дома сначала при непосредственном присутствии мамы, а позднее и находясь с ней в разных помещениях в квартире. Игровые сюжеты удлинялись и усложнялись, помогая ребенку справляться с разнообразными впечатлениями из жизни. Наступил момент, когда Марк впервые смог переночевать вместе с мамой у родственников, остался в гостях несколько часов без мамы. Он смог с помощью длительного проигрывания внутренне подготовиться к переезду в новую квартиру. Учился справляться с жизненными испытаниями, которые возникали в семье.

В настоящее время у Марка разнообразная жизнь. Он продолжает посещать индивидуальные и групповые занятия в дошкольном учреждении, ходит в театр и кафе, путешествует по городу вместе с мамой и специалистом, освоил базовые социальные ритуалы, учится проявлять свои чувства, планирует свою игру и просит о новых впечатлениях. Параллельно снизилась чувствительность к звукам, запахам, прикосновениям. Марк впервые на совместном игровом занятии сел к маме на колени и обнял ее. Сейчас он активно проявляет свою привязанность к родным и близким людям, спонтанно говорит о своей любви, обнимает и целует.

Так, через отношения и принятие ребенком эмоционально-смысловых комментариев специалиста и родителя, в которых задавалась базовая социальная основа намерений коммуникации — совместного переживания через эмоции и отношения и совместного действия через осмысление производившихся и происходящих действий, появляется совместное понимание ситуаций и происходит развитие ребенка с аутизмом.

Богдан, 5 лет

С Богданом интенсивная работа по развитию проводилась в течение года. На начало сопровож-

дния мальчику было 4 года. Он не пользовался речью для коммуникации, проявлял высокую ранимость при переходе в новые помещения и к новым занятиям, застревал на визуальных стимулах (мерцающий свет, мелькающие движения предметов перед глазами), имел пристрастие к определенным неигровым предметам; присутствовали эпизоды самоповреждения. Совместные занятия проводились с мамой и основывались на игровой холдинг-терапии. Мама держала Богдана на коленях, играла в потешки, рассказывала веселые стишки и пела песенки. Ребенок учился общаться и разделять радостные эмоции совместно с мамой. Постепенно Богдан стал инициировать понравившиеся игры, появилась имитация движений в процессе потешек. Мальчик быстро развивался, за три месяца игровой холдинг-терапии научился просить и отказываться, используя слова «дай», «нет». Стал эмоционально более устойчив, ушли эпизоды самоповреждения. Ребенок вводил новые правила для игр, проявляя самостоятельность и творчество. Параллельно в игре усложнялась и обогащалась речь.

Занятия с Богданом стали разнообразнее — кроме холдинг-терапии, проводившейся дома мамой, были введены игровые занятия со специалистом. Постепенно подключились учитель-логопед, учитель-дефектолог, инструктор по плаванию, музыкальный руководитель. Богдан вместе с мамой и специалистом учился играть с детьми на игровых занятиях в малой группе. Мама смогла ходить с сыном в гости, оставаться на детской площадке, посещать магазины и другие публичные места. У Богдана появился интерес к окружающему миру. Мама после одного совместного занятия сказала: «Он стал живым». Сейчас ребенок продолжает развиваться и ходит не только на занятия к специалистам, но и на несколько часов в группу детского сада.

Социализация ребенка с аутизмом проходит по тому же пути, что и социализация обычного ребенка. Разница заключается в глубине аутизации, необходимом времени и используемых подходах. Через установление эмоциональных отношений с мамой и другими людьми, через осмысление происходящих событий, через преодоление страхов и накопление опыта социальных впечатлений ребенок с аутизмом развивается и наполняет свою жизнь сложным взаимодействием с миром. Так меняется качество его жизни и жизни его семьи.

Таким образом, можно утверждать, что эмоционально-смысловой подход, имея глубокую научную базу, ориентирующуюся на естественный онтогенез, позволяет осуществлять более эффективную коррекционную работу с детьми с аутизмом. Поведенческий подход (АВА), несмотря на наглядность и множество описанных алгоритмов, не позволяет развивать личность ребенка, сосредоточиваясь на формировании навыков, которые ребенок не может применять во взаимоотношениях с миром.

Существующая реальная альтернатива механистическим направлениям работы с детьми с аутизмом (АВА) в отечественной коррекционной традиции в виде эмоционально-смыслового подхода ожидает своего звездного часа. Для качественной социализации детей с аутизмом необходимо формировать систему работы, опираясь на достижения отечественной коррекционной психологии. Такая работа должна иметь характер государственного заказа, так как она относится к образованию и носит социально значимый характер. Формирование будущего нашего общества с включением в социальную жизнь всех его членов — задача, поставленная перед нами жизнью.

N. V. Mandel

THE ADVANTAGES OF THE EMOTIONAL-SEMANTIC APPROACH IN THE SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH AUTISM

The article reflects the understanding of the socialization of children with autism on the basis of experience in the development of a child with autism spectrum disorders in a preschool through an emotional-semantic approach. The author compares the emotional-semantic approach and the behavioral approach (ABA) in correcting children with autism.

Keywords: socialization, behavioral psychology, emotional-semantic approach, behavioral approach (ABA), Floortime method.