**Воспитание и обучение детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения**

**1. Обосновать необходимость лечебного обучения и воспитания детей с аутизмом.**

 Начиная с 70-х годов специалисты все больше склоняются к тому, что главное лечение аутичного ребенка - это лечение обучением. Но такого ребенка недостаточно просто учить: мы знаем, что даже успешное накопление им знаний и выработка навыков сами по себе не решают его проблем. Развитие аутичного ребенка не просто задержано, оно искажено: нарушена система смыслов, поддерживающих активность ребенка, направляющих и организующих его отношения с миром. Именно поэтому ему и затруднительно применять в реальной жизни имеющиеся у него знания и умения. Таким образом, речь скорее должна идти о лечебном воспитании, задачей которого является, прежде всего, развитие осмысленного взаимодействия ребенка с окружающим миром.

**2. Организация лечебного режима жизни детей в зависимости от тяжести проявлений при аутизме.**

Как известно, аутичному ребенку трудно дается не только приобретение нового опыта, но и его активное освоение - свободное использование полученных знаний и умений в повседневной жизни. Особое значение поэтому приобретает развитие взаимосвязи специальных занятий и общего домашнего уклада. Если они поддерживают друг друга, становятся взаимодополняемыми, ребенку гораздо легче преодолеть трудности развития.

Аутичному ребенку особенно важны, во-первых, тесная эмоциональная связь с близкими и, во-вторых, осмысленная организация всей домашней жизни. Порядок и предсказуемость при этом должны быть связаны с эмоциональным настроем близких - в этом случае они дают ребенку ощущение уюта и полноты жизни.

 Тесное взаимодействие с ребенком, постоянное тонизирование его своим отношением к происходящему, безусловно, является специальной коррекционной работой и требует от близких особой сосредоточенности, постоянной затраты душевных сил. Это должно учитываться окружающими, и человека, берущего на себя этот труд, должны поддерживать все остальные члены семьи.

Взрослому необходимо больше останавливать внимание на впечатлениях, связанных с привычными удовольствиями, простраивая с их помощью «расписания» нашей жизни. Так же постепенно будем стараться усложнить наше общее восприятие происходящего, обращая внимание на то новое, что вплетается в привычный порядок, вводя в сознание ребенка отдельные сюжеты домашней жизни, наше отношение к другим людям, их отношение к нам, обозначая похвалой индивидуальные качества ребенка, выстраивая с их помощью его роль «хорошего мальчика», «помощницы» или «смельчака».

Если взрослый перестает бороться с жесткими стереотипами и начинает взаимодействовать с ребенком внутри этой привычной формы поведения, он получает возможность развить ее - осмыслить, обогатить деталями. Путем совместного осмысления стереотипный порядок жизни может постепенно стать основой осознанного распорядка дня, расписания занятий, превратиться в общий план действий.

Упорядоченная, предсказуемая жизнь помогает организовать поведение ребенка, избежать трудностей в переключении с одного занятия на другое, возможных импульсивных действий, возникновения страха, агрессии, самоагрессии. Сначала режим дня должен опираться на четкую организацию ребенка в пространстве. Если для каждого домашнего дела существует вполне определенное, привычное место, то само перемещение ребенка позволит ему легче переключиться на следующее занятие.

Таким образом, мы будем стремиться заполнить смысловым комментарием весь день ребенка, ловить секунды его интереса к происходящему, эмоционально поддерживать их своим отношением и строить на них и вокруг них наше взаимодействие. Тем самым мы дадим ему возможность почувствовать смысл всех этих мелочей, которые на самом деле и привязывают нас к реальной жизни

**3. Координация работы специалистов и семьи, воспитывающей дошкольника с РАС.**

Важную роль в раннем выявлении нарушения развития и оказании своевременной помощи может играть врач-педиатр. До достижения ребенком года семья обычно поддерживает с педиатром тесный контакт. Это позволяет врачу не только точно ставить вопросы, но и, не допуская гипердиагностики (истолкования как сложившейся патологии отдельных настораживающих тенденций развития), подсказывать приемы профилактической работы, поддерживать в родителях уверенность в их силах.

Хотелось бы несколько подробнее остановиться на работе психолога. Основные функции того специалиста во-первых, в психологической диагностике - определении доступного уровня, адекватных средств взаимодействия ребенка с людьми и средой. Во-вторых, психологическая помощь семье, ее поддержка в организации общего режима, установлении эмоционального климата жизни. Обучение близких методам специальных занятий с ребенком - это тоже задача психолога. Кроме того, психолог занимается отлаживанием взаимодействия между специалистами и семьей, как и координации действий внутри команды специалистов.

По мере взросления ребенка все более важной фигурой в команде специалистов становится педагог. Развитие способности к эмоциональному контакту позволяет приступить к работе по усложнению взаимодействия с другими людьми, развитию моторики, речи, выработке навыков бытовой адаптации, а затем и к подготовке ребенка к получению начального образования - обучению его рисованию, чтению, счету, письму.

Вместе с тем, на некотором этапе педагогической работы обязательно возникает необходимость ввести ребенка в жизнь школы или специально организованного класса. И тут особое значение приобретает установление взаимодействия со школьным преподавателем. Это может быть как дефектолог, так и обычный учитель, и именно от его желания оказать помощь часто зависит успех всей дальнейшей работы.

И, наконец социальный работник: его информированность, организационные возможности, находящиеся в его распоряжении материальные средства могли бы помочь семье преодолеть состояние паники и беспомощности, справиться с бытовыми проблемами, организовать консультации специалистов разного профиля, обеспечить поиск учреждений, которые взяли бы на себя специализированную помощь.

И, конечно, центром всей команды является сама семья. Невозможно помочь такому ребенку, если позиция его самых близких людей лишь пассивно-страдательна. Особенно важны постоянная эмоциональная поддержка близких и их стремление двигаться вперед вместе с ребенком.

**4. Возможности установления эмоционального контакта с аутичным ребенком как первый этап работы.**

Чтобы сделать попытку установления эмоционального контакта успешной, мы должны постараться организовать ситуацию общения так, чтобы она была для ребенка комфортной, подкреплялась приятными впечатлениями и не требовала недоступных для него форм взаимодействия.

1. С отрешенными, «ускользающими» детьми **первой группы** следует сначала вести себя особенно осторожно, потому что они оценивают как агрессию не только любое прямое обращение, но и просто направленное движение в их сторону. Мы знаем, что обычно такой ребенок не встречается взглядом с другим человеком, но в игре приближений и удалений может проскользнуть обращенный к нам взгляд. В этом случае надо улыбнуться и быстро отвести, прикрыть ответный взгляд. Наше «ускользание» даст ребенку возможность чувствовать собственную активность в контакте, контролировать ситуацию, что способно подвигнуть его приблизиться снова, взглянуть еще раз. Если во время одного из приближений он увидит, что вы закрыли глаза и спокойно улыбаетесь, то может решиться рассмотреть и ощупать ваше лицо. Речевое обращение, оклик по имени сначала воспринимаются таким ребенком негативно – поэтому в начале знакомства лучше вообще не пользоваться речью. Однако и в это время уже можно попробовать привлечь к себе его внимание, осторожно озвучивая его действия или поддерживая звуком впечатления, которые мимолетно привлекли его внимание. К речи ребенок постепенно привыкает и в процессе нашего комментария его полевого поведения, когда мы отмечаем, подчеркиваем для него приятные моменты происходящего. В этот комментарий осторожно вплетается его имя, и, поскольку теперь оно не обозначает немедленного призыва к активному взаимодействию, то постепенно его произнесение перестает тревожить ребенка и провоцировать на уход.Постепенно мы покажем ребенку, что с нами лучше, чем без нас, что мы можем вызывать замечательные сенсорные эффекты, что наш комментарий, наше сопереживание, заданный нами ритм делают впечатления более яркими.

2. Дети **второй группы** наиболее напряжены при первых контактах, они боятся чужих людей, незнакомой обстановки. Поэтому знакомство важно организовать так, чтобы общая ситуация была для них если не приятной, то хотя бы понятной и предсказуемой. Такие дети сразу проявляют болезненную чувствительность ко взгляду, голосу, прикосновению. Поэтому первые контакты с ними должны строиться тоже очень осторожно и, по возможности, иметь опосредованные формы. Привлекать внимание мы опять же будем сначала не к себе, а к приятному сенсорному эффекту ( например, исходя из анализа его стереотипных пристрастий)

Если взрослый, находясь рядом, начинает пытаться подражать тому, что делает ребенок, или хотя бы, войдя в его ритм, начинает восхищаться тем, как ловко, как замечательно ребенок прыгает и т.д., он обязательно заслужит расположение ребенка. Переживание этого разделенного с другим человеком привычного сенсорного удовольствия помогает ребенку решиться вступить в контакт, взглянуть в лицо, улыбнуться. Снятие остроты переживания контакта происходит здесь внутри привычного стереотипного действия аутостимуляции. На фоне общего подъема ребенок может начать дотрагиваться до вас, смеясь, повторять ваши слова, заглядывать вам в лицо, может даже внезапно броситься на шею. В этот момент происходит запечатление новой привязанности ребенка, и ваше удачное действие перерастет в дальнейшем в устойчивую форму контакта, а удачный комментарий может зафиксироваться ребенком и стать для него словесным обозначением ситуации общения. В дальнейшем он будет пользоваться этой фразой, чтобы привлечь к себе ваше внимание.

3.Установление эмоционального контакта с детьми **третьей группы** , как мы помним, затруднено тем, что они захвачены сюжетами собственных аффективных переживаний. Внешне может казаться, что они активно ищут общения. Ребенок просто «ловит» другого человека, чтобы развернуть перед ним сюжет своей стереотипной фантазии. Понятно, что общение такого рода нельзя назвать эмоциональным взаимодействием.

Первое, что мы можем сделать, – это закрепить его избирательную направленность на контакт с нами, дать ему опыт комфорта в общении. Проблема в том, что, приняв правила ребенка, мы не должны в то же время начинать активно подыгрывать ему. Типичной ошибкой было бы начать вознаграждать ребенка ярким сопереживанием сюжету, собственным сосредоточением на его агрессивном и неприятном смысле;

Участие проявляется в целом: ребенок понимает, что он симпатичен и интересен нам, наше внимание полностью принадлежит ему, и его странные темы фантазий принимаются нами как нечто само собой разумеющееся. В этой комфортной ситуации ребенок и сам становится менее напряженным, он не боится, что его прервут, и не так торопится развернуть свой стереотип аутостимуляции. Здесь у него появляется возможность уделить часть внимания непосредственно нам. Таким образом, в рамках стереотипного начинают появляться секунды живого, неформального контакта. Вместе с интересом к другому человеку проявляется и застенчивость, болезненное переживание прямого взгляда.

Понятно, что следующая задача – это постепенное снятие остроты переживания. И она также решается в рамках того же самого стереотипа контакта. Осторожно дозируя глазное общение, мы, точно так же, как и в работе с другими аутичными детьми, передаем инициативу в установлении контакта самому ребенку. Контролируя ситуацию, он получает возможность привыкнуть к нам, увеличить время общения, постепенно научается слышать нас, сопереживать, воспринимать эмоциональный смысл того, что мы говорим. Иногда с помощью одного-двух замечаний или намеков вы можете дать ребенку почувствовать, что вы вполне понимаете его проблемы и сопереживаете ему. Даже небольшой опыт сопереживания способен породить уже настоящую эмоциональную привязанность у такого ребенка.

4.Установление контакта с детьми **четвертой группы** – это уже более нормальный процесс приручения очень робкого, очень застенчивого ребенка. Такой ребенок чрезвычайно зависим от своих близких с ними он чувствует себя безопасно, и свои отношения с миром старается строить опосредованно, через них, с помощью их указаний и правил. Поэтому первые контакты с таким ребенком мы тоже будем, по возможности, строить опосредованно, через контакт с его близкими. Обычно именно сидя у мамы на руках или привалившись к ней, ребенок начинает поглядывать на нового знакомого, прислушиваться к общему разговору.

 Именно под прикрытием этого общего разговора происходит постепенное привыкание ребенка к новому контакту. Новый знакомый осторожно дозирует свое прямое обращение и передает инициативу глазного контакта ребенку. Такая тактика позволяет постепенно уменьшить тревогу и напряжение ребенка, он получает большую возможность сосредоточиться на новом лице, менее болезненно реагирует на взгляд и, дополняя ответы мамы, может даже начать вставлять свои замечания в разговор, адекватно отзываться на ваши ласковые прикосновения. Необходимо постоянно контролировать себя, отслеживая изменения в поведении ребенка. Если вы чувствуете, что ребенок немного привык к общению с вами и заинтересован в нем, можно попробовать предложить ему общаться уже напрямую, используя совместную игру или рисование.

Его реальные включения во взаимодействие будут минимальны и, скорее всего, проявятся в повторениях ваших отдельных комментариев и действий Эти моменты включения очень значимы для ребенка, и мы должны их подхватывать, подчеркивая важность его вклада в игру или в рисунок, его смелость, ловкость и сообразительность. Похвала, ободрение стимулируют его дальнейшую активность. Таким образом, установление контакта с ребенком четвертой группы дает нам возможность пробудить в нем избирательную заинтересованность в нас – и интерес к тому, что мы делаем.

**5. Основные направления работы с аутичным ребенком по развитию активного и осмысленного отношения к миру.**

Опыт показывает, что для каждого нового шага в развитии отношений с окружающим миром такой ребенок нуждается в состоянии особого душевного подъема. Установление эмоционального контакта с ним, вовлечение в сопереживание дает нам возможность поднять его активность, побудить его попробовать с нашей помощью перейти от защиты к постепенному освоению мира. Через сопереживание мы будем стараться постепенно ввести в его жизнь смыслы, которые в дальнейшем позволят и ему самому мобилизоваться и организовать себя.

1. Если контакт с ребенком **первой группы** установлен, мы можем постепенно насытить наше общее движение в поле разнообразными сенсорными впечатлениями: зрительной и вестибулярной стимуляцией - прыжками, танцем, кружением, подбрасыванием ребенка, появлением и исчезновением, вращением предметов; звучащими, звенящими, музыкальными игрушками; игрой со светом и тенями.

Для ребенка первой группы введение в эмоциональное сопереживание, в осмысление происходящего идет в большой степени через наш комментарий, сопровождающий наше общее движение и созерцание, и, прежде всего, погружение в то, что мы вместе видим за окном. Конечно, исходно ребенка завораживает просто смена впечатлений - движение, появление и исчезновение предметов; но мы используем эти приятные для него изменения как канву, на которую может лечь и эмоциональный смысл: появляется повод проговорить, что и кому везут машины, куда торопится собака, на что похожи облака; и т.д.

Постепенно движение за окном может стать просто фоном, поддерживающим общение, и ребенок сумеет слушать истории о самом себе, о своих близких, о событиях, значимых для них всех. Так в пассивной форме для него может начать складываться осмысленная картина происходящего вокруг.

2. Работа по эмоциональному тонизированию детей **второй группы** тоже начинается с их стимуляции чисто сенсорными впечатлениями. Здесь мы также будем «подключаться» к стереотипам аутостимуляции ребенка.Общему сенсорному удовольствию, на фоне которого первоначально возник контакт, необходимо придать более сложный игровой смысл. Такой ребенок довольно быстро принимает эмоциональное осмысление своих действий, если оно легализирует его неправильное поведение: например, разбрасывание мозаики легко становится салютом или дождем, а размазывание пластилина, разливание воды и красок - разбиванием грядок, лепкой лужайки, рисованием глубокой лужи.

Расширение круга тонизирующих впечатлений, обретение ими предметного, бытового образа позволяет аутостимуляции принять более «нормальные» формы, отождествившись с игрой. Она перестает поглощать ребенка «чистыми» сенсорными впечатлениями и, наоборот, начинает привязывать его к конкретной реальной жизни, поддерживать его активность в ней.

Таким образом, хотя мы и начинаем с самых простых форм тонизирования ребенка сенсорной стимуляцией, но постепенно можем «подключить» к ней достаточно сложные переживания и, самое главное, - использовать их для повышения активности ребенка: он становится более выносливым в глазном и тактильном контакте, может дольше слушать нас, сосредоточиваться на том, что мы делаем, и периодически включаться в эти действия, отвечать на вопросы, отзываться на имя, выполнять простые просьбы и иногда даже спонтанно обращаться к нам.

3. В работе с детьми **третьей группы** мы также будем пытаться вернуть аутостимуляции ее нормальную функцию поддержания активности ребенка во взаимодействии с миром и стремиться научить ребенка получать радость от всех проявлений жизни: от ее разнообразной чувственной фактуры и эмоциональной связи с близкими, от ее надежного уюта и неожиданности, приключения, успеха.. В работе с такими, казалось бы, продвинутыми детьми мы должны будем избрать другую тактику: вернуться к совместной эмоциональной проработке самых простых жизненных впечатлений.

В сюжет агрессивной фантазии мы можем ввести не контролирующие и не противоречащие ее прямому смыслу дополнения. Ребенку нечего возразить на это, и мы сможем «приземлить» его фантазию, ввести в нее детали, стимулирующие переживания простых и обычных сенсорных радостей: кровожадные разбойнички могут прервать свой поход, чтобы отдохнуть и поваляться на травке, пойти купаться, найти большой гриб...

Воспоминания о сенсорных удовольствиях постепенно выведут нас к игровому переживанию уютной и приятной бытовой ситуации, а она, в свою очередь, естественно поможет нам вспомнить образы милых близких, постепенно приучая нас к сопереживанию им. Таким образом, из простых бытовых радостей вырастает целая сеть эмоциональных сопереживаний, которая, постепенно окрепнув, сможет вобрать в себя и напряженную стереотипную игру, ослабить сосредоточенность на агрессивных деталях, дать примитивной агрессии эмоциональное, героическое содержание: смысл помощи, спасения, защиты. Включив агрессию в общий смысловой контекст, мы, в конечном итоге, заставим и ее работать на эмоциональное тонизирование ребенка.

4. С ребенком **четвертой группы**, чья беда - слишком сильная зависимость от эмоциональной поддержки близких, мы тоже будем работать над постепенным развитием всех других способов самостимуляции. Установление эмоционального контакта позволит нам сосредоточить его внимание на обычных, каждодневных моментах его жизни, и мы будем долго в деталях простраивать, проигрывать его жизненный стереотип, заражая его своим переживанием удовольствия.

Следующим этапом станет постепенное введение в общую игру, общее переживание приключения, победы над обстоятельствами. Однако и здесь мы сможем продвигаться быстрее, чем с ребенком второй группы: активнее вводить элементы новизны, риска, использовать более развернутые и менее стереотипные сюжеты, например, путешествий в неизвестные страны. Сопереживание победы, достижения позволяет ребенку избежать длительного сосредоточения на агрессивных действиях и ввести экспансию в социально адекватные формы, дает ему шанс выбрать в игре героическую роль. Такое восприятие трудности как некой предложенной для разрешения задачи начинает активно поддерживать интеллектуальное развитие ребенка. Там, где раньше любое затруднение вызывало отказ от работы, теперь, с нашей помощью, рождается интерес и желание испробовать себя в новой задаче.

**6. Значимость пространственно-временной организации среды.**

Мы во многом можем снять с себя задачу непосредственного давления на ребенка, продумав заранее планировку пространства комнаты, четкое определение мест, связанных с различными занятиями, выбор определенных игрушек и пособий, порядок, в котором он их увидит. С помощью зрительно-пространственной организации среды мы сможем не только спровоцировать ребенка на достаточно сложные действия, но и составить из них связную поведенческую цепочку. Основной задачей взрослого при этом становится насыщение всех ее звеньев эмоциональным смыслом, объединение их логикой нашего взаимодействия с ребенком.

Так же взаимодействие может опереться и на временную организацию происходящего. Вовремя запущенный стереотип поведения поможет нам при необходимости экстренно справиться с поведенческой проблемой: отвлечь ребенка, сосредоточить его, успокоить; умелая стыковка цепи стереотипов вообще может уберечь ребенка от аффективных срывов - перевозбуждения, неожиданных импульсивных действий.

Пространственно-временная структура среды мощнейшее средство выстраивания поведения, и поэтому пользоваться ею надо очень осторожно. Плохо, когда внешние влияния мешают нам сконцентрировать ребенка на продуктивном занятии, но не лучше и ситуация, идеально организующая ребенка без нашего непосредственного участия. Структурируя среду, встраивая в нее стимулы, последовательно запускающие стереотипные действия ребенка, мы можем организовать, упорядочить самое разлаженное его поведение.

**7. Организация поведения с помощью поставленной цели**

Одной из проблем организации взаимодействия с аутичными детьми является их неспособность ждать. Аутичным детям, как правило, ничего нельзя обещать заранее, потому что они тут же потребуют немедленного исполнения обещанного. Преодоление этой трудности тоже связано с проработкой и осмыслением стереотипа поведения ребенка. Наряду с детализацией, конкретизацией, накоплением внутри стереотипа возможных приятных вариантов привычных событий мы сможем вместе с ребенком пережить и осознать эти события в их последовательной связи. Именно осмысление жизненного стереотипа как привычной последовательности отдельных событий дает такому ребенку возможность научиться ждать. Он сможет ждать, только если перспектива последующих событий будет для него упорядоченна и осмысленна. Соблюдение порядка является для нашего ребенка такой значимой ценностью, что перспектива терпеть и ждать оказывается все же легче, чем его нарушение. Способность такого ребенка вынести исполнение желания в будущее означает появление новых возможностей в организации его поведения. Это изменение – принципиального характера: теперь наше взаимодействие может организоваться с помощью совместно поставленной нами приятной цели: мы рисуем, чтобы сделать маме подарок; мы учимся писать, потому что хотим пойти в школу. Возможность заглянуть в будущее позволяет нам начать «обживать» его вместе – мечтать, строить планы: как придет лето и мы поедем на дачу; как мы устроим елку, кого позовем, во что будем наряжаться. Впоследствии эти планы сами смогут стать регулятором нашего взаимодействия.

Таким образом, помимо стереотипа, обусловленного прошлым опытом ребенка, у нас появится и план, заданный нашей целью в будущем, и ребенок во взаимодействии с близким сможет перейти от воспроизведения старого образца привычного действия к активному построению своего будущего поведения

**8. Организация поведения с помощью эмоциональной оценки происходящего.**

1.Организация поведения детей **первой группы**.

Первое, что мы можем сделать, - это постараться стать для ребенка необходимым «связующим элементом» всей среды, просто раствориться в ней и чутко следить за моментом, когда наше появление может быть нужно ребенку. Именно таким образом нам удается нарушить рассеянную машинальность происходящего, помочь ребенку обратить внимание на окружающее, осознать то, что он делает.

Следующей нашей задачей становится построение единого стереотипа всего занятия с ребенком. Мы включаем все существующие моменты взаимодействия в постоянную временную последовательность и связываем вмести; переключение с одного занятия на другое и приход на определенное место комнаты. Таким образом, складывается постоянная цепочка привычных и приятных взаимодействий: встречаясь, мы переглядываемся; идем прыгать на диване; помогаем ребенку залезть на спинку дивана или перейти к нам на руки, чтобы посидеть вместе в кресле; рассматриваем обои за креслом; «играем» на пианино; сидим на подоконнике и смотрим в окно; ловим мыльные пузыри посреди комнаты; наконец, идем перекусить за стол, прощаемся на лестнице.

Переходы ребенка к каждому следующему занятию облегчаются с помощью связанного с ними стишка, песенки, они специально обыгрываются, насыщаются ритмом; комментарий взрослого позволяет предвосхитить следующее удовольствие.

Поэтому при правильной работе ребенок переключается с одного занятия на другое не механически - ему приятно проигрывание всего стереотипа в целом. Чем он более организован, чем больше накапливает привычных способов взаимодействия, тем менее устает и пресыщается при эмоциональном контакте. Таким образом, развитие стереотипа взаимодействия открывает и больше возможностей для эмоционального контакта, сопереживания и тонизирования ребенка.

Следующими задачами являются, с одной стороны, продолжение развития самого стереотипа занятия, его расширение, обогащение новыми моментами взаимодействия, а с другой - более глубокая разработка уже существующих в нем форм.

Как видим, усложнение форм взаимодействия с ребенком первой группы идет с помощью четкой пространственно-временной организации всего занятия. Под прикрытием этой внешней структуры происходит развитие собственной активности ребенка, постепенная фиксация им стереотипов взаимодействия. Теперь мы уже имеем дело не с отрешенным, «полевым» ребенком первой группы: этот ребенок может радоваться и огорчаться, имеет собственные привычки, явные привязанности к людям. Теперь открывается возможность работать с ним согласно логике коррекционной работы с ребенком второй группы.

2. Развитие взаимодействия с ребенком **второй группы** имеет свои особенности. Взаимодействие с детьми второй группы проходит медленно и трудно. Ребенок слишком четко знает, чего он хочет, и требует точного воспроизведения той простой аутостимулирующей игры, в которой возник контакт, повторения фразы, которая его обозначила: он получает от этого огромное удовольствие. В связи с этим приходится постоянно думать о развитии стереотипа. контакта, его детализации, или же, поначалу, хотя бы о том, чтобы разнообразить его различными сенсорными подкреплениями.

Взаимодействие с таким ребенком тоже во многом опирается на внешнюю организацию. Используется и организация пространства: в разных местах мы занимаема различными делами, и связь занятия с определенным предметом, музыкой, ритмом обусловливает стремлений ребенка завершить начатое действие. Понятно, однако, что здесь мы уже не «лепим заново» формы его поведения, а строим взаимодействие из «кубиков», комбинируя уже имеющиеся стереотипы.

Стереотипные игровые действия могут быть использованы в организации простейших сюжетов игры, в проигрывании обычных бытовых моментов приготовления обеда, купания, укладывания спать. Отдельные игровые стереотипы связываются вместе, образуя структуру целого занятия: ребенку легче организовать себя, двигаясь по этим проложенным рельсам.

Выстраивая общий стереотип занятия, мы специально выделяем яркие точки эмоционального контакта моменты встречи и прощания. Занятия чередуются, чтобы дать ребенку и более яркие впечатления, и минуты тихого общения. В конце занятия мы рассказываем маме, как мы сегодня замечательно занимались, провоцируя и его вставить в рассказ что-то от себя. Это нужно для того, чтобы ребенок еще раз охватил в сопереживании и осмыслил последовательность событий, в которых он только что участвовал. Так мы готовим материал для общих воспоминаний, общего эмоционального опыта, на котором будет развиваться дальше наше общение.

3. Взаимодействия с ребенком **третьей группы**. Такой ребенок уже имеет достаточно сложные способы взаимодействия с миром, разработанные стереотипы бытового поведения, он не только воспроизводит привычные образцы, но и сам выстраивает развернутые программы достижения цели. Трудности взаимодействия возникают именно потому, что эти программы не могут меняться по ходу дела, приспосабливаясь к реальным обстоятельствам. Они выстраиваются для определенных идеальных условий, и ребенок требует пунктуальной точности в реализации своего плана.

Приходится для начала и здесь оставаться внутри предлагаемого игрового стереотипа. Однако именно внутри него открывается возможность развития более сложного, многопланового игрового образа. Мы можем понемногу начать выяснять у него подробности развиваемой им темы, но эти уточнения должны касаться совсем других пластов его аффективной жизни.

Основная задача в развитии взаимодействия в этом случае - дать ребенку некоторый опыт успешного реагирования в неожиданно изменившихся обстоятельствах, удачного ответа на незапрограммированную реакцию партнера. Такой опыт предоставит ему возможность настроиться на учет новой информации, сосредоточиться на задаче, не имеющей готового решения, возбудит желание увидеть и услышать реакцию партнера и направленно ответить на нее.

Таким образом, занимаясь с маленьким ребенком, мы будем работать внутри его сюжетной игры или рисунка. Наша задача - дать ребенку возможность освоить в игровой форме целостное переживание экспансии: напряжение при возникновении рушащего наши планы препятствия, риск, опасность, решимость «бороться до конца» - и, наконец, счастливое избавление, победу и гордость преодоления. Таким образом, игра из стереотипного проигрывания одного прирученного страха может стать действительным полигоном для отработки организации поведения в неопределенных условиях.

 4. Развитие взаимодействия с ребенком **четвертой группы** тоже имеет свои трудности. Он достаточно быстро устанавливает эмоциональный контакт, развивает привязанность, нуждается в нашем одобрении и с готовностью пассивно подчиняется взрослому. Проблема же обнаруживается в том, что при подобном пассивном подчинении он не только не проявляет никакой самостоятельной инициативы, но и не способен к решению задач, которые ставит перед ним взрослый. Как уже говорилось выше, он не может ничего сообразить, потому что озабочен прежде всего тем, чтобы не сделать что-нибудь неправильно.

Чтобы пробудить его собственную активность, мы должны тратить много сил на его ободрение, тонизирование всеми возможными средствами. Повышение активности, в сущности, обнажает несформированность его собственных, индивидуальных способов организации поведения. Нельзя поднимать активность такого ребенка, не давая ему помощи в организации.

Таким образом, для него постепенно должна вырасти, конкретизироваться и опробоваться его собственная роль, включающая и социальные формы (ученика, помощника и т. п.), и собственную индивидуальную характерность. Это может дать ему большую свободу в отношениях с миром, большую гибкость во взаимодействии с обстоятельствами.

При этом задача взрослого - осторожно помогать ребенку познавать и развивать свою индивидуальность. И если ребенку доставляет удовольствие то, что он делает с нашей помощью, если улучшается его самочувствие и развиваются контакты с миром, это свидетельствует о правильности наших действий.

Мы можем помочь ему переработать впечатления: с удовольствием перечитывать, прорисовывать, проигрывать сюжет, осмыслять его по ходу жизни, примерять, пользуясь случаем, к событиям в жизни ребенка, вводить уже знакомых героев книги. Очень важно при этом рассказывать истории из жизни ребенка, о том, что происходило с ним и вокруг него.

И каждый рассказ должен провоцировать ребенка вставить хотя бы словечко, хотя бы звук - не по приказу, а самостоятельно, потому что рассказывающий просто делает паузу, и ребенок естественно договаривает за него; ведь надо что-то уточнить или; что-то сообразить по ходу рассказа, а взрослый не очень-то способен это сделать.

**9. Стереотипы поведения как основа развития взаимодействия.**

Как уже говорилось, большинство аутичных детей имеют некоторый запас стереотипных способов приспособления к окружающему, контакта с другим человеком. Поведенческие реакции, навыки действия усваиваются ими в готовом виде так, как их дает им взрослый, и используют они их в той же форме, не применяя гибко к реальным, меняющимся обстоятельствам. Поэтому любое изменение постоянства в окружающей среде, общего порядка жизни, а также всякое предложение переменить свой собственный, привычный способ действий вызывают у такого ребенка чувство беспомощности, растерянность, страх, а часто и отчаянный протест.

 Аутичный ребенок желает, чтобы «мгновение остановилось»: он отчаянно, как будто от этого зависит его жизнь, требует, чтобы все «было, как всегда», проходило именно так, как он привык.

Как ни тяжелы для близких особые требования ребенка, приходится осознать, что его стереотипы - это тот реальный уровень контакта со средой, который он освоил. Нам не удастся развить взаимодействие, если мы не будем опираться на эти, уже освоенные им, способы приспособления, а тем более - если мы будем пытаться разрушать их. Расширение запаса стереотипов ребенка, превращение их из случайного набора в систему связей с окружающим - это единственный путь развития взаимодействия и социальной адаптации таких детей.

Опора на освоенные ребенком способы жизни открывает для нас новые возможности. Как мы помним, само установление эмоционального контакта достигается «подключением» взрослого к уже существующему у ребенка стереотипу поведения. Если взрослый перестает бороться с жесткими стереотипами и начинает взаимодействовать с ребенком внутри этой привычной формы поведения, он получает возможность развить ее - осмыслить, обогатить деталями. Работа при этом идет по двум направлениям: с одной стороны, это развитие отдельных стереотипов поведения, позволяющих ребенку быть более адекватным в конкретных жизненных ситуациях; с другой - разработка общего стереотипа жизни ребенка. Путем совместного осмысления стереотипный порядок жизни может постепенно стать основой осознанного распорядка дня, расписания занятий, превратиться в общий план действий.

Совместная детальная разработка стереотипов поведения нарушает их нерасчлененную монолитность, однозначную связь между воздействием среды и ответом на него. Она делает стереотипы более конкретными и жизненными, и у ребенка появляется возможность переживания приятного разнообразия внутри стереотипа.