



Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики»

Романовский Н.В.
Азирова А.А.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДХОДА DIRFLOOR TIME В РАННЕЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ

Методическое пособие для педагогических
работников образовательных организаций
и специалистов ППМС-центров

Москва, 2022



УБК 376.4

ББК 74.5

Романовский Н.В., Азирова А.А. Опыт использования подхода DIRFloortime в ранней коррекционной помощи: Методическое пособие для педагогических работников образовательных организаций и специалистов ППМС-центров [электронный ресурс] / Н.В. Романовский, А.А. Азирова – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. – 79 с.

Предлагаемое методическое пособие адресовано психологам, педагогам-психологам, нейропсихологам, дефектологам и логопедам, специалистам по физической реабилитации, оказывающим помощь детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и/или инвалидностью и их семьям. В пособии рассмотрены теоретические основы подхода DIRFloortime. Представлены принципы и алгоритмы комплексной междисциплинарной помощи детям раннего возраста с ОВЗ и/или инвалидностью и их семьям, алгоритмы диагностики и составления комплексной программы, стратегии работы по развитию у детей функциональных социально - эмоциональных способностей, стратегии поддержки и обучения родителей эффективному развивающему взаимодействию со своими детьми.

Работа выполнена в рамках Госзадания Министерства просвещения РФ Институту коррекционной педагогики Российской академии образования № 073–00067–22–04.

УБК 376.4

ББК 74.5

ISBN 978-5-907436-98-5

© ФГБНУ «ИКП РАО», 2022

© Н.В. Романовский, 2022



Дорогие друзья и коллеги!

Вы держите в руках пособие, в котором мы попытались обобщить наш многолетний опыт практической работы с такими детьми раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, как дети с отставанием в развитии раннего возраста и задержками психического развития в дошкольном возрасте, расстройствами аутистического спектра, с генетическими нарушениями, с психогенными нарушениями и, конечно же, с их семьями. В данном пособии нам хотелось рассказать вам о нашем опыте использования подхода DIRFloortime и построенной на его основе комплексной программе помощи. Наш опыт работы в рамках данного подхода, помимо непосредственно комплексной командной работы включал в себя получение супервизий у ведущих специалистов подхода DIR, участие в различных конференциях, семинарах, профессиональных диалогах и других мероприятиях. Это позволило нам лучше понять, как сильные стороны данного подхода, так и увидеть «белые пятна» в его реализации, что в итоге привело к осмыслению возможных точек роста. Ведь, как известно, в мире нет ничего совершенного, и любой подход, если он живой, он непременно развивается. Целью данного пособия является практическое улучшение подхода DIRFloortime, что проявляется в разработанной нами модели комплексной ранней коррекционной помощи. В пособии дается общее представление о подходе DIR, описываются принципы диагностики, технология комплексной работы, алгоритмы составления программы помощи, работа с родителями, стратегии работы с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью раннего возраста.



Содержание

Введение.....	5
Глава 1. Общие представления о подходе DIRFloortime.....	7
Глава 2. Принципы организации и структура комплексной ранней помощи на основе подхода DIRFloortime.....	17
Глава 3. Диагностика и составление комплексной программы.....	21
Глава 4. Стратегии и техники ранней помощи в рамках подхода DIRFloortime.....	35
Глава 5. Работа с родителями в рамках подхода DIRFloortime.....	52
Литература.....	65
Приложение. Пример индивидуальной программы помощи ребенку и семье.....	74



Введение

В современной российской практике комплексная медико-психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) раннего возраста и их семьям продолжает быть актуальной задачей. Большое количество научных исследований сходятся во мнении о том, что эффективность помощи детям, например, с РАС, во многом зависит от фактора времени начала помощи ребенку и его семье. Общеизвестен факт того, что наиболее раннее начало помощи ребенку с ОВЗ будет способствовать его лучшей реабилитации, препятствовать его инвалидизации. Ранняя помощь особым детям способствует тому, что большое количество детей по достижении ими дошкольного или школьного возраста имеют возможность посещать на общих основаниях детские сады и школы, тем самым снижается нагрузка на инфраструктуру специального образования.

Существующая в России система ранней помощи проходит стадию становления и не в полной мере обладает всем комплексом технологий, необходимых для эффективной работы [Разенкова Ю.А., 2011].

В пособии нашел отражение наш опыт научной работы по изучению подхода DIRFloortime в таких его аспектах, как теоретические основы подхода, система диагностики, коррекционные техники, принципы работы с родителями. Апробация опыта комплексной работы с детьми раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в рамках подхода DIRFloortime проходила на базе ФГБНУ «ИКП РАО» и ООО «Цент здоровья и развития имени СВЯТИТЕЛЯ ЛУКИ» (г. Москва). Разработанная нами комплексная программа имеет свою уникальную специфику: во-первых, она основывается на современном подходе DIRFloortime в его полноценном комплексном, а не урезанном до методики Floortime варианте; во-вторых, в нашей работе мы реализуем командный подход. Это выражается в том, что работа с ребенком и семьей ведется одновременно командой специалистов (психолог, логопед-дефектолог, специалист по сенсорной интеграции и кинезиотерапии),



координация усилий специалистов осуществляется посредством ежедневных мини-консилиумов; в-третьих, работа с ребенком и семьей осуществляется по индивидуальной комплексной программе помощи особому ребенку; в четвертых, в рамках нашего опыта мы активно вовлекаем родителей в процесс помощи ребенка, путем их непосредственного обучения в процессе игрового сеанса, мини-консультаций и наблюдения за действиями специалистов в процессе помощи ребенку, организуем супервизию детско-родительского взаимодействия.

Авторы выражают надежду, что данное пособие внесет свой вклад в развитие и доступность современных технологий ранней помощи в России.



Глава 1. Общие представления о подходе DIRFloortime

Основателем данного подхода является американский врач психиатр Стенли Гринспен и клинический психолог Сирена Уидер, совместно с коллегами. DIR Floortime – это метод помощи детям с различными трудностями в развитии, в фокусе которого находится развитие различных функциональных способностей и навыков, связанных с взаимодействием и общением [Greenspan & Wieder, 2013].

DIR - это научно-обоснованный терапевтический подход, цель которого диагностика и создание программы помощи, основанной на взаимоотношениях, учитывающих уровень развития каждого ребенка, его особенности восприятия, моторики, эмоциональной сферы и когнитивных функций. Floortime – главная методика реализации программы, «целевая игра», а также философия подхода.

Подход DIRFloortime относят к так называемым социально-прагматическим подходам, направленным, в том числе, на обучение родителей [Hass E.]. В подходе DIR основной целью помощи является построение основ для здорового развития ребенка с последовательным прохождением им всех необходимых для него этапов развития.

Подход DIRFloortime приобрел свои конечные очертания в самом начале 21 века, хотя теория ступеней функционального социально-эмоционального развития была разработана С. Гринспеном в 80-х годах 20 века.

Модель DIRFloortime была описана Центром по Контролю и Профилактике заболеваний (CDC, США), и включена им в методические рекомендации для родителей детей раннего возраста с РАС, как один из эффективных методов помощи.

Кроме того, метод DIRFloortime получил признание, как эффективный метод помощи детям с РАС, такими организациями как Autism Speaks (организация в Соединенных Штатах, спонсирующая исследования аутизма, и проводящая просветительские мероприятия для семей с детьми с



аутизмом, правительства и общественности) и Easterseals (американская некоммерческая организация, предоставляющая услуги и поддержку людям, нуждающимся в уходе и их семьям).

Распространенность. На данный момент подход DIRFloortime достаточно хорошо известен как в США, где услуги специалистов данного подхода можно получать в рамках медицинской страховки, так и в других странах мира. Обучение данному подходу на русском языке стало возможным, начиная с 2013 года, за прошедшие 8 лет подход стал довольно популярен среди русскоязычных специалистов.

DIR - аббревиатура, обозначающая три ключевых понятия – развитие, индивидуальные различия и отношения (Developmental, Individual differences, Relationship).

Развивающая (D) суть концепции выражается в том, что подход поддерживает развитие социальных, эмоциональных и интеллектуальных способностей. С точки зрения метода DIR приоритетное значение для развития ребенка имеют функциональные социально-эмоциональные способности, описанные основателем данного подхода С. Гринспеном в виде иерархически организованных навыков, которые называются ступенями функционального социально-эмоционального развития [С. Гринспен 2013]. Всего было выделено порядка 16 ступеней, но первые 6 из них являются базовыми и при условии здорового развития достигаются ребенком к 4-5 годам жизни.

К первым 6 ступеням относятся:

1. **Саморегуляция, внимание и интерес к миру** (при нормативном развитии достигается ребенком в 0–3 месяца жизни). Ребенок, освоивший эту ступень, способен к саморегуляции, приходит в равновесие при удовлетворении своих потребностей, при утешении и внимании со стороны взрослого. Адекватно реагирует в ответ на внутренние и внешние стимулы. Может оставаться спокойным и включенным, направлять свое внимание и



удерживать его на интересующих объектах и действиях, способен понимать свои ощущения.

2. **Контакт, общение, привязанность к значимому взрослому** (при нормативном развитии достигается ребенком в 2–4 месяца жизни). Ребенок, освоивший эту ступень, может отвечать на эмоциональный контакт улыбкой, оживлением, движением тела и другой эмоциональной реакцией, предвкушая контакт со значимым взрослым, доставляющий ему радость.

3. **Инициатива и двусторонняя коммуникация** (при нормативном развитии достигается ребенком в 4–12 месяцев жизни). Ребенок, освоивший эту ступень, может инициировать эмоциональный контакт, демонстрировать совместное внимание, использовать для коммуникации движения, жесты и мимику, интересоваться игрой со взрослым с использованием предметов. Он начинает проявлять собственные намерения.

4. **Решение социальных задач и формирование самосознания** (при нормативном развитии достигается ребенком в 12-18 месяцев жизни). Ребенок, на этой стадии способен открывать и закрывать 20-30 и более коммуникативных циклов. В процессе такой длительной коммуникации у ребенка появляется возможность удерживать внимание на взаимодействии с партнером, общаться с ним как с субъектом отношений, а не как с инструментом для получения желаемого. Ребенок, освоивший эту ступень, может выражать свои чувства, желания и просьбы, с помощью эмоциональных сигналов (междометия, звуки, мимика, жесты, интонации и т.д.), иметь представление о себе как об отдельном субъекте (раннее самосознание), разделять интересы партнера, действовать с их учетом, понимать его невербальные сигналы, эмоции и желания, проявлять эмпатию, поддерживать диалог. Продолжительное двухстороннее целенаправленное общение, совершение последовательных действий при совместном со взрослым решении задач, способствует умственному развитию ребенка, улучшению понимания причинно-следственных связей, развитию навыков моторного планирования.



5. **Формирование символов, использование слов и понятий** (при нормативном развитии достигается ребенком в 2,5-4 года жизни). На этой ступени велика важность игры в развитии ребенка. В ней он приобретает жизненный опыт и практические навыки. Ребенок, освоивший эту ступень, может обозначать действия и предметы словом и/или предметом-заместителем, говорить о своих намерениях, желаниях и чувствах, поддерживать диалог длиной в 30 и более коммуникативных циклов, играть в сюжетно-ролевые игры на эмоционально-значимые темы, отвечать на вопросы: «Кто?», «Что?», «Где?» Эмоционально заряженные отношения, невербальные проявления эмоций создают желание и мотивацию общаться со взрослым, быть частью отношений. На этом этапе ребенок начинает использовать символы для обозначения реальных предметов, действий. У него возникают идеи, объединяющие отдельные образы, создающие смыслы, и темы общения. Ребенок проецирует собственные эмоции, чувства и мысли на игровых персонажей, у него формируются идеи, находящие воплощение в сюжетно-ролевых играх. Происходит развитие эмоциональных тем в сюжете, в том числе, отражающих близость, зависимость, настойчивость, юмор и прочее. В игре ребенок может в безопасной обстановке проигрывать ситуации из реальной жизни, выстраивать отношения, получая опыт реальных чувств. Играя, ребенок начинает использовать более сложные символы, может рассматривать действительность с разных сторон, строить разные гипотезы происходящего, отыгрывать решение одной и той же ситуации разными способами. Дети, в символическом плане, проигрывая сюжеты из реальной жизни, книг, мультфильмов способны манипулировать идеями во внутреннем плане без выполнения конкретных действий. Это способствует развитию более высокого абстрактного уровня мышления, гибкости в рассуждениях и лучшему решению возникающих проблем. Речь и использование символов, развиваются и усложняются на протяжении всего этого и следующего этапа. Важную роль в развитии продолжает играть совместное решение социальных задач.



б. **Эмоциональное мышление, логика и чувство реальности** (при нормативном развитии достигается ребенком в 4,5–6 лет жизни). Ребенок, освоивший эту ступень, может логически связывать две и более идеи, задавать вопросы: «Что?», «Где?», «Когда?», «Почему?», и отвечать на них, логически объяснять свои действия и поступки, рассуждать о причинах поступков других людей, ориентироваться в пространстве и времени, планировать несколько шагов вперед, понимать последствия действий, отличать реальность от фантазий. При этом он устанавливает связи между идеями в игре и в бытовой деятельности, соединяет образы воедино. На этом этапе ребенок может выражать широкий спектр эмоций и начинает лучше осознавать собственное "я". Он видит, что его чувства и поведение оказывают влияние на других. Может использовать логическое и абстрактное мышление, поддерживать устойчивый взгляд на себя и окружающих, объяснять по-своему причины своих поступков и чувств. Конечные цели – эмоциональное самосознание и сочувствие к другим.

Индивидуальным различиям (I) придается большое значение, под ними понимается такие факторы, влияющие на развитие ребенка как способность и скорость переработки информации, способность к саморегуляции, учет сенсорных и моторных особенностей ребенка (сенсомоторный профиль), а так же особенности семьи и взаимоотношений в ней. В подходе DIRFloortime широко интегрированы представления эрготерапевта Джин Айрис и ее теория сенсорной интеграции [Айрис Д., 2009].

Выделяются такие навыки как:

- Способность регуляции (реактивность нервной системы), характеризует общую чувствительность в каждой сенсорной области.
- Двигательное планирование (способность организовать сигналы от сенсорных систем и построить двигательный план для достижения цели). Отвечает за способность взаимодействовать с окружающим миром вещей и эмоционально наполненное общение с другими людьми.



- Способность реагировать на звуки, жесты и вербальную коммуникацию. Это позволяет ребёнку ориентироваться в мире звуков и выделять из общего фона эмоционально значимые звуки, а также выделять голос человека как приоритетный.
- Использование вокализаций, жестов, слов и речи для коммуникации. Данная способность реализуется благодаря возможности управлять своим телом для объяснения своих намерений.
- Зрительно-пространственная обработка информации. Позволяют ребёнку наблюдать за окружающим миром, ставить цели и достигать их. Сюда входят как сами способности зрения, так и возможность достигнуть желаемого, используя своё тело, активную работу вестибулярного аппарата.
- Праксис как способность совершать целенаправленные действия по выработанному плану, адаптированные к изменениям и препятствиям.

Отношения (R). Развивающее действие подхода опирается в своей базе на отношения и использует эмоционально-заряженные отношения как механизм развития. Концепция DIR в своей основе опирается на теорию привязанности Дж. Боулби, согласно определению которого, привязанность – это тесная эмоциональная связь между ребенком и его родителем, необходимая для его здорового психического развития [Боулби Дж., 2003]. Часто, неврологические нарушения могут приводить к трудностям в отношениях привязанности между ребенком и его близкими взрослыми. Соответственно, задачами подхода DIRFloortime является поддержка и укрепление отношений привязанности в семьях с детьми с ОВЗ и/или инвалидностью. Помимо отношений привязанности, в процессе эмоционально-насыщенных отношений в подходе DIRFloortime происходит развитие базовых ступеней функционального социально-эмоционального развития. Таким образом, практическая реализация метода происходит через эмоционально-заряженные взаимодействия внутри отношений между ребенком и воспитателем, в роли которого выступают педагог и родители ребенка.



Доказательства эффективности подхода DIRFloortime

На сайте авторитетной ассоциации по науке и аутизму ASAT (Association for Science in Autism Treatment) метод DIRFloortime относят к методам с частично доказанной эффективностью (требуется дополнительные исследования), справедливости ради стоит отметить, что в данную группу входят и другие довольно известные методы, например ESDM (Early Start Denver Model). С 2011 года было опубликовано несколько рандомизированных контролируемых исследований, в которых были выявлены статистически значимые улучшения у детей с аутизмом, которые использовали Floortime, по сравнению с традиционными поведенческими подходами [Solomon, et. al., 2014; Casenhiser, Shanker & Steiben, 2011; Lal and Chhabria, 2013; Pajareya and Kormaneejumrusler, 2011; Паджарейя и др., 2019]. Так например, Соломон, Нечелес, Ферч и Брукман (2007) провели исследование программы домашних консультаций проекта «Игра и язык для аутичных подростков» (PLAY), являющейся программой Floortime. Результат исследования показал статистически значимое улучшение способностей детей к развитию, при этом 100% родителей сообщили о своем удовлетворении результатами участия в программе.

Проведённые исследования подхода для помощи детям с аутизмом также свидетельствуют о его эффективности. Dionne and Martini (2011) продемонстрировали статистически значимое улучшение общения между родителем и ребенком. Wieder и Greenspan (1997, 2005) провели всесторонние тематические исследования, охватывающие период от 8 до 15 лет. Эти исследования подтвердили долгосрочные результаты DIRFloortime в отношении навыков у отдельных детей, а также эмоциональные связи, которые семьи смогли развить по отношению к ребенку с течением времени, используя этот подход.

Floortime и связанные с ним технологии, основанные на DIR, перечислены в обзорах лечения, основанных на фактических данных. Например, в «Журнале клинической детской и подростковой психологии»



(Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology) была опубликована статья под названием «Обновление доказательной базы расстройств аутистического спектра» (Evidenced Base Update for Autism Spectrum Disorder), в которой авторы классифицировали Floortime, как «Развивающее социально-прагматическое (DSP) обучение родителей» и в своем втором исследовании причислили целенаправленное обучение родителей DSP к уровню доказательной базы, с указанием категории «Вероятно эффективный» [Smith & Iadarola, 2015]. Кроме того, в январе 2019 года был опубликован систематический обзор социально-прагматических подходов к развитию, включая DIRFloortime, который подтверждает эффективность социально-прагматических подходов к развитию для детей с аутизмом [Binns and Cardy, 2019].

В отчете за январь 2020 г. Совета по детям с ограниченными возможностями, секции педиатрии развития и поведения Американской академии педиатрии, озаглавленном: «Выявление, оценка и ведение детей с расстройством аутистического спектра», было заявлено: «Вмешательство для детей младшего возраста также может быть получено из теории развития, которая сосредоточена на взаимосвязи между уровнем отзывчивости опекуна и развитием ребенка в социальной коммуникации. Во время взаимодействия с другими, дети учатся общаться, регулировать эмоции и закладывать основу для более сложного мышления и социального взаимодействия. Таким образом, модели развития, предназначенные для содействия социальному развитию детей с РАС, сосредоточены на отношениях между ребенком с РАС и его близкими взрослыми посредством коучинга (коучинг – это один из способов взаимодействия, в процессе которого тренер (коуч) помогает другому человеку (клиенту) раскрыть свой потенциал, повысить компетенции и др.) для того, чтобы помочь повысить отзывчивость к взрослому (т.е. к специалисту, родителю или опекуну) посредством имитации, расширения или присоединения к игровой деятельности, инициированной ребенком. Этот подход может устранить основные



симптомы РАС, такие как отсутствие совместного внимания, подражания и эмоциональной социальной активности. Развивающие модели вмешательства сосредоточены на обучении взрослых использованию не директивных, а интерактивных стратегий, способствующих взаимодействию и развитию общения в контексте игры. Один из таких подходов известен, как DIRFloortime» (<https://www.icdl.com/research>)

Затраты, связанные с программой еженедельных вмешательств на основе DIRFloortime, как описано в Casenhiser et al. (2012) составляют примерно 5000 долларов США на ребенка в год, что значительно меньше, чем оценка терапии для большинства программ, проводимых поведенческими терапевтами, которые обычно предусматривают 20–30 часов лечения в неделю (Flanders et al., 2005; Motiwala et al., 2006).

Понимание развития ребенка с точки зрения DIRFloortime

Согласно представлениям С. Гринспена и его коллег, развитие ребенка имеет, прежде всего, социальный характер и на ранних этапах жизни напрямую связано со способностью устанавливать эмоциональную связь с близкими взрослыми. Именно в рамках таких отношений ребенок развивает основные навыки общения, начинает понимать речь, что в дальнейшем приводит его к развитию собственной экспрессивной речи. С. Гринспен говорит о врожденной предрасположенности ребенка к эмоциональным отношениям с близкими взрослыми, а также о его врожденном интересе и стремлении к познанию окружающего мира.

В результате нарушений развития, как правило, неврологического характера, у ребенка может не развиваться в той или иной степени способность интересоваться миром, способность отвечать на эмоциональные сигналы близких взрослых. С. Гринспен указывал на первоочередность социального и эмоционального развития ребенка, говоря о том, что когнитивные способности ребенка нужны и могут реализовываться только в контексте его социальной жизни, в контексте взаимоотношений с другими людьми.



Обобщая вышесказанное, можно говорить о том, что подход DIRFloortime придает важнейшее значение построению развивающих эмоционально-насыщенных отношений взрослого с ребенком. При этом, пристальное внимание в процессе построения этих отношений, уделяется индивидуальным особенностям ребенка, таким как его способность к регуляции, сенсорные особенности, способности двигательного планирования, реагирование на вербальную и невербальную коммуникацию, коммуникативные способности, зрительно-пространственная обработка информации, праксис.

Другой важной особенностью подхода, вытекающей из вышеназванных, является ориентир на всестороннюю поддержку родителей в выстраивании развивающих, эмоциональных, теплых отношений со своими детьми, так как нарушение этих отношений фактически сводит на нет всякую возможность продвигать ребенка раннего и дошкольного возраста вверх по ступеням развития.

С точки зрения подхода DIRFloortime, помочь ребенку преодолевать имеющиеся трудности в развитии, возможно через эмоциональные отношения с ним, учитывая текущий уровень его развития и индивидуальные особенности, побуждая его к социальному, эмоциональному и интеллектуальному развитию.



Глава 2. Принципы комплексной ранней помощи на основе подхода DIRFloortime

В рамках нашей практической модели под ранней помощью мы понимаем междисциплинарную психолого-медико-педагогическую помощь ребенку с трудностями в развитии и его семье, направленную на:

- компенсацию различных трудностей у ребенка, с учетом его индивидуальных особенностей, и его адаптацию к социуму.
- поддержку его семьи, выражающуюся в повышении ее компетентности, улучшении способности в построении развивающих отношений со своим ребенком.

Возраст детей. Как было сказано выше, работать в рамках подхода DIRFloortime возможно, начиная с первого года жизни и вплоть до подросткового возраста, однако практика нашей комплексной службы затрагивает детей, начиная со второго года жизни и заканчивая шестым годом жизни. На самом деле, наиболее важную роль играет не сам биологический возраст, а психологический возраст развития ребенка, который не должен превышать возраст 5 - летнего типично развивающегося ребенка.

Типы трудностей развития у детей целевой группы

Служба ранней помощи, в рамках которой проходила апробация подхода DIRFloortime, была создана, исходя из запросов родителей и врачей медицинского учреждения им. Свт. Луки, и была ориентирована на детей раннего и дошкольного возраста, имеющих комплексные трудности развития, охватывающие несколько сфер, например, экспрессивная и импрессивная речь, коммуникация, регуляция и т.д. Эти дети имели не только проблемы развития, но и психологические проблемы. Часто, клиентами нашей службы являлись семьи, имеющие детей с диагнозом: РАС, у которых трудности коммуникации сопровождаются когнитивными нарушениями, нарушениями сенсорной интеграции. Кроме детей с РАС к



нам приходили семьи с детьми с речевыми и когнитивными нарушениями, трудностями общения, не имеющие данного диагноза.

Структура работы службы ранней помощи

Как было сказано выше, наша комплексная программа помощи детям раннего и дошкольного возраста была разработана на базе метода DIRFloortime, его принципов и технологий. Комплексность программы была обусловлена тем фактом, что часто нашими клиентами были дети не с изолированными нарушениями, а с нарушениями, имеющими комплексный характер. Например, как правило, у детей с РАС помимо нарушения общения и социально-эмоциональной взаимности могут наблюдаться разные по выраженности нарушения экспрессивной и импрессивной речи, познавательного развития, зрительного восприятия, дисфункции сенсорной интеграции, трудности двигательного планирования, тонуса мышц, зрительно-моторной координации. Достаточно очевидно, что для успешной помощи семьям и их детям, имеющим комплексные нарушения в развитии, в большей степени будут подходить комплексные программы психолого-педагогической помощи, где специализированное развивающее воздействие будет направлено на помощь ребенку в преодолении нескольких трудностей развития, а также на вовлечение семьи ребенка в процесс данной помощи.

Подход DIRFloortime, благодаря своей комплексности позволяет объединить усилия специалистов и родителей, и создать программу комплексной помощи ребенку. В рамках Центра Здоровья и Развития имени Свт. Луки в 2018 году была создана подобная комплексная программа помощи детям раннего и дошкольного возраста с ОВЗ и/или инвалидностью и их семьям. Данная программа на организационном уровне представляет из себя регулярное участие ребенка и его близкого взрослого в комплексных занятиях, когда в течение одного учебного дня ребенок посещает четыре вида занятий, каждое из которых направленно на помощь ребенку в развитии определенных способностей. Перечислим эти занятия более подробно:



- Терапия Floortime (40 минут) имеет игровой формат и, как правило, проводится в присутствии и с активным участием близкого взрослого ребенка. Сама терапия проводится специалистом психологом, на игровом сеансе обязательно должен находиться близкий взрослый ребенка, который в зависимости от этапа работы может занимать позицию наблюдателя, так и активно вовлекаться в игру. На первичном игровом сеансе, как правило, происходит супервизия родительской игры с ребенком с последующими рекомендациями, проводится работа по развитию и эмоциональному вовлечению близкого взрослого во взаимодействие с ребенком, поддерживаются отношения привязанности в диаде ребенок-родитель. Основными целями сеанса Floortime является развитие у ребенка навыков отраженных в ступенях социально-эмоционального развития, в зависимости от типа трудностей у конкретного ребенка. В первую очередь данная работа направлена на установление эмоционального контакта, навыка разделения эмоций, развитие общего и совместного внимания, двухстороннего контакта, инициативы, совместной сюжетной игры.

- Игровое занятие Floortime проводится (40 минут) логопедом-дефектологом, имеющим переподготовку в рамках подхода DIRFloortime в присутствии и в некоторых случаях с активным участием родителей ребенка. Занятия проводятся в неструктурированном и полу-структурированном формате и направлены на развитие у ребенка мотивационно-потребностной сферы коммуникации, коммуникативных навыков, вербальных и невербальных средств общения, экспрессивной и импрессивной речи и ее когнитивной (восприятие, внимание, мышление д.р.) и моторной базы, формирование прагматики речи, развитие интереса к познанию окружающего мира.

- Занятие кинезиотерапией с элементами сенсорной интеграции (40 минут). Проводится специалистом по кинезиотерапии, прошедшим подготовку в рамках сенсорно-интегративной терапии по Дж. Айрис и подхода DIRFloortime. В рамках данных занятий идет работа над развитием у



ребенка крупной и мелкой моторики, зрительно-моторной координации, навыков моторного планирования, регуляции тонуса мышц, работа с симптомами дисфункции сенсорной интеграции.

- Сенсорно-игровая группа (15-20 минут). Группа проводится в присутствии и с активным участием родителей. Цель группы – вовлечение детей в общие виды активности, развитие у них общего внимания, саморегуляции, чувства ритма, понимание структуры процесса, очередности и т.п. Групповое занятие представляет собой ряд активностей и фольклорных игр (например, хороводы, игра на музыкальных и шумовых инструментах, игра «Печку»), ритуалов приветствия и прощания.

В рамках нашей комплексной программы мы используем командный подход, смысл которого заключается в том, что все специалисты, участвующие в программе, разделяют и применяют в своей работе основные принципы модели DIRFloortime, философию данного подхода и имеют схожие взгляды на принципы помощи детям с ОВЗ и/или инвалидностью. Большое значение уделяется коммуникации и обмену опытом, что предполагает регулярное совместное обсуждение и анализ проведенных занятий на консилиуме, для выработки совместной эффективной стратегии помощи каждому ребенку и его семье.

Комплексные занятия по методу DIRFloortime, как правило, проходят в формате регулярных посещений (2-3 раза в неделю) в течение учебного года. Кроме того, со всеми родителями обсуждается необходимость самостоятельной работы с ребенком в формате Floortime, ежедневно 6-8 раз в день, по 15-20 минут.

Работа с семьей и ребенком строится на основе диагностики и последующем составлении индивидуальной программы помощи, о чем пойдет речь в следующей главе данного пособия.



Глава 3. Диагностика и составление комплексной программы

На наш взгляд, одной из точек роста подхода DIRFloortime является недостаточно разработанный комплекс стандартизированных методик, позволяющих всесторонне оценить развитие ребенка раннего возраста с ОВЗ и/или инвалидностью, его индивидуальные особенности в целях построения подробной комплексной, междисциплинарной программы помощи. Трудность заключается в том, что ступени функционального социально-эмоционального развития в рамках подхода описаны достаточно обобщенно. Подобная обобщенность диагностических критериев описания ступеней не представляет какой-либо проблемы при работе с детьми, не имеющими выраженных нарушений в развитии или же с более высокофункциональными детьми. Потому что, чем более высокофункционален ребенок, тем более в работе с ним применимы различные технологии такие, например, как не директивная игровая терапия или же классические логопедические и дефектологические методики и технологии. Но в нашем случае, работы с детьми раннего возраста с комплексными трудностями, мы столкнулись с проблемой необходимости построения малых целей работы и вычленение более мелких навыков и операций для эффективного обучения им ребенка и родителей. Для достижения данной цели нами был разработан **список целевых навыков, подлежащих развитию в рамках комплексной коррекционной ранней помощи в подходе DIRFloortime**, представленный ниже в виде Таблицы 1.



Таблица 1. Список целевых навыков подлежащих развитию в рамках комплексной коррекционной ранней помощи в подходе DIRFloortime

№	Развитие Отношения Инд.особ-ти	Поставьте любой символ только в ОДНОЙ ИЗ ЯЧЕЕК 6 крайне правых столбцов таблицы	Уровни проявления навыка						
			Не достигнут	Минимально даже с поддержкой Непостоянный	С постоянной и/или предсказуемой поддержкой проявляет остротки этого навыка	При наличии структуры и высокого уровня эмоциональной, жестовой, вербальной и сенсомоторной поддержки может расширяться	Не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный. Может быть циклическим, но возвращается к контакту	На возрастном уровне, но гиперчувствителен к стрессу и/или ограниченный эмоциональный репертуар	На возрастном уровне с полным спектром эмоционального проявления
1.		Саморегуляция, внимание и интерес к миру. Сенсомоторный профиль ребенка	0	1	2	3	4	5	6
1.1	И	Реагирует на то, что происходит вокруг него							
1.2	И	Отличает дискомфорт от комфорта, сигнализирует о наличии дискомфорта							
1.3	И	Распознает свои ощущения такие как: голод, жажда, усталость, сенсорная перегрузка и сигнализирует о них							
1.4	И	Имеет достаточный уровень активности, способен регулировать уровень возбуждения и торможения							
1.5	Р	Проявляет познавательный интерес и исследовательское поведение							
1.6	И	Адекватно реагирует на слуховые стимулы							
1.7	И	Адекватно реагирует на зрительные стимулы							
1.8	И	Адекватно реагирует на тактильные стимулы							
1.9	И	Адекватно реагирует на вестибулярные стимулы							
1.10	И	Адекватно реагирует на проприоцептивные стимулы							
1.11	И	Адекватно реагирует на вкусовые и обонятельные стимулы							
1.12	И	Обладает нормальным мышечным тонусом							
1.13	И	Может использовать свое тело для адаптивных реакций							
1.14	ИР	Способен использовать крупную моторику для самостоятельных реакций и действий							
1.15	ИР	Способен использовать мелкую моторику для самостоятельных реакций и действий							



1.16	И	Может воспринимать целостные объекты, а не только фиксируется на их частях							
1.17	ИР	Способен переключать внимание с объекта на объект							
1.18	И	Способен к регуляции аффекта (не перевозбуждается от эмоций)							
1.19	ИР	Удерживает уровень внимания достаточный для реализации собственных действий							
1.20	ИРО	Чувствует себя комфортно и безопасно в присутствии близких взрослых							
1.21	ИРО	Способен обращать внимание на взрослого и предметы, который тот демонстрирует (общее внимание)							
1.22	О	Способен к сорегуляции с близким взрослым в сенсомоторных интерактивных играх с использованием предпочитаемых и приятных сенсорных и моторных модальностей, таких как движение, взгляд, прикосновение, слушание.							
1.23	ОРИ	Может удерживать общее внимание со взрослым за счет инициированных взрослым интеракций невербального и вербального общения							
1.24	ИР	Может регулировать свою сенсорную систему для того, что бы самостоятельно поддерживать общее внимание							
1.25	ИР	Способен поддерживать общее внимание со сверстником во взаимодействии.							
1.26	ИР	Способен ориентироваться в пространстве и находить нужные ему объекты							
1.27	ИР	Может спокойно реагировать на нахождение в малой группе сверстников, сохраняя общее внимание и проявляя адекватный уровень активности (с поддержкой взрослого).							
2.		Формирование взаимоотношений, привязанности и вовлечённости (эмоциональный контакт, разделенное переживание). Контакт, общение, привязанность, социальное взаимодействие, эмоциональная вовлеченность в контакт							
2.1	О	Выделяет значимого взрослого, радостно отвечает на контакт с ним, демонстрируя улыбку, блеск в глазах.							
2.2	О	Проявляет социальный интерес, смотрит на партнера инициирующего взаимодействие.							
2.3	О	Может поддерживать с партнером глазной контакт							
2.4	О	Вовлекается в устойчивый контакт за счет расширения кругов общения							
2.5	О	Повышает устойчивость вовлеченности в контакт, используя более широкий спектр эмоций							



2.6	О	Формирует отношения с близкими взрослыми посредством приятного и радостного взаимодействия							
2.7	О	Заражается радостным аффектом близкого взрослого, разделяя его							
2.8	О	Поддерживает взаимное социальное взаимодействие с близкими взрослыми, приносящее удовольствие и радость							
2.9	О	Может эмоционально реагировать на коммуникативную инициативу взрослого и поддерживать участие в социальных взаимодействиях, даже когда раздражается и протестует.							
2.10	О	Проявляет эмоциональную привязанность к взрослому, обращается к нему за эмоциональной поддержкой							
2.11	О	Может различать эмоции по тону голоса и выражению лица реагировать по-разному							
2.12	О	Проявляет эмоциональный интерес и теплые отношения к близкому взрослому, вокализируя и улыбаясь ему							
2.13	О	С любопытством или возбуждением проявляет предвкушение к контакту и игре со взрослым (комплекс оживления)							
2.14	О	Ведет себя непринужденно, чувствует себя комфортно в безопасности, при контакте со взрослым							
2.15	О	Желает контакта, проявляет недовольство если взрослый перестает поддерживать контакт с ним.							
2.16	ОР	Готов принимать помощь взрослого в процессе выполнения собственных действий							
2.17	ОР	Способен удержаться в контакте продолжительностью до 3-5 коммуникативных циклов, инициируемых взрослым							
2.18	О	Поддерживает отношения со сверстником при посредничестве взрослого							
2.19	О	Может поддерживать взаимодействие с одним сверстником							
2.20	ОР	Может поддерживать взаимодействие в небольшой группе сверстников (с поддержкой взрослого)							
3.		Инициатива и обоюдная (двухсторонняя) коммуникация, целенаправленный ответ							
3.1	ОР	Способен использовать разделенное внимание в коммуникации (переводит взгляд с партнера на предмет своего интереса или, наоборот, для привлечения внимания партнера)							
3.2	ОР	Способен увеличить количество целенаправленных взаимодействий, связанных с желанием определенной сенсомоторной деятельности, или при совершении дополнительных шагов для							



		преодоления препятствий при достижении желаемой цели								
3.3	ОР	Может целенаправленно взаимодействовать с взрослым в ритме диалога, используя мимику, звуки, жесты и другие невербальные сигналы и реагировать на его сигналы, понимая их.								
3.4	ОР	Может увеличить количество целенаправленных взаимодействий улыбками, выражениями лица, звуками или действиями с хорошо знакомым человеком (указывает, тянется, дает или берет что-то).								
3.5	ОР	Способен инициировать намеренные действия с объектами, одновременно участвуя во взаимодействии с воспитателем (манипулирует объектом, затем смотрит на воспитателя, улыбается и вокализует ему).								
3.6	ОР	Может открывать и закрывать до 10-15 коммуникативных циклов в процессе двухсторонней коммуникации								
3.7	ОР	Может инициировать (открывать коммуникативные циклы) целенаправленное взаимодействие вокруг своих желаний и закрывать циклы после реакции взрослого.								
3.8	Р	Способен играть со взрослым в предметные игры, сохраняя совместное внимание, обращается к нему во время игры.								
3.9	О	Иницирует физическую близость к партнеру, не проявляя назойливость к нему при контакте								
3.10	О	Отходя от воспитателя, продолжает общаться с ним взглядами, жестами и вокализациями								
3.11	ОР	Использует невербальные средства общения (движения, жесты, мимика, звуки) для обозначения своих потребностей.								
3.12	РО	Способен к поддержанию общения и продлению целенаправленных коммуникативных циклов, с использованием подражания.								
3.13	РО	Способен пробовать новые, не стереотипные способы взаимодействия с людьми								
3.14	РО	Играет, демонстрируя целенаправленность и разнообразие поведения при игре с конкретной игрушкой. Использует специфичные жесты, деятельность функционально связана с объектом.								
3.15	РО	Закрывает коммуникативные циклы: правильно отвечает на сигналы воспитателя (т.е. воспитатель подает кубики, а ребенок берет их и ставит друг на друга).								



3.16	РО	Замечает ответ воспитателя, соответствующе на него реагирует, наблюдает за его действиями, берет и изучает игрушку, которую он держит, имитирует его действия, или же дает какой-либо другой ответ, который связан с тем, что делает воспитатель								
3.17	РО	Способен к увеличению количества целенаправленных взаимодействий по широкому спектру эмоций.								
3.18	РОИ	Способен увеличивать целенаправленное взаимодействие в различных областях обработки информации, включая визуально-пространственную, моторное планирование, перцептивную моторику, слуховую обработку и язык.								
3.19	РОИ	Способен к целенаправленному выполнению цепочки действий для достижения желаемого предмета или в процессе игры с предметом.								
3.20	Р	Способен имитировать действия партнера которые его заинтересовали и которые ему технически доступны								
3.21	ОР	Поддерживает целенаправленное взаимодействие со сверстником при посредничестве взрослого								
3.22	ОР	Спонтанно инициирует целенаправленное взаимодействие со сверстником								
3.23	ОР	Поддерживает целенаправленное взаимодействие в рамках группы сверстников								
4		Решение социальных задач и формирование самосознания								
4.1	РО	Способен выражать свои коммуникативные намерения с помощью эмоциональных сигналов (междометия, звуки, мимика, жесты и т.д.) чтобы получить то, что хочет.								
4.2	РОИ	Способен выстраивать последовательность действий (двигательный план) для реализации идеи, например, при желании получить печенье, может подтащить стул к шкафу, забраться на него, открыть шкаф, открыть контейнер, достать печенье.								
4.3	РО	Может просить о помощи, социально обращаясь к взрослому как к субъекту								
4.4	РО	Способен в процессе совместного взаимодействия соотносить свои действия с действиями партнера (например, ждать своей очереди)								
4.5	РО	Проявляет интерес к своему изображению в зеркале, идентифицирует себя со своим физическим образом								
4.6	О	Отделяет себя от близких взрослых (понимает, что он «автор» собственных действий)								



4.7	О	Способен считывать и распознавать значение невербальных сигналов другого человека и понимать его чувства								
4.8	О	Может проявлять эмпатию, адекватно реагируя на состояние другого								
4.9	РО	Способен поддерживать коммуникацию из 20-30 циклов, вступая в диалог и используя невербальные и вербальные средства								
4.10	Р	Способен связывать причину и следствие в понимании физических и социальных явлений.								
4.11	Р	Способен решать задачи совместно со взрослым								
4.12	Р	Способен участвовать в сложной коммуникации, соединяя несколько коммуникативных циклов совместно с воспитателем, используя жесты, вокализации, и/или слова								
4.13	Р	Имитирует или копирует какую-то новую идею, которую показывает воспитатель, затем включает её в игру (т.е. воспитатель кормит куклу; ребенок копирует это).								
4.14	РО	Способен понимать смысл действий или жестов взрослого, демонстрируя соответствующий ответ (например, корчит смешную гримасу, смотрит в указанном направлении, перестает делать что-либо, если взрослый качает головой и твердо произносит: «Нет!>). Улыбается и начинает делать что-либо более активно, если тот кивает, улыбается и говорит: «Да!»)								
4.15	ОР	Способен осознанно использовать множество основанных на взаимодействии последовательных действий, чтобы показать взрослому, чего он хочет, или поиграть с ним (например, улыбается, тянет руки, чтобы обнять, и, обнявшись, снимает шляпу и надевает ее себе на голову, или берет взрослого за руку, ведет к холодильнику, дергает за ручку и, добившись открытия дверцы, указывает на любимую еду или напиток — сок, молоко...)								
4.16	РО	Способен во время игры с взрослым копировать или имитировать многие звуки, слова или действия (например, повторяет веселую гримасу, звук, вслед за взрослым)								
4.17	Р	Способен к целенаправленному поиску нужного ему предмета глазами или пытается использовать для поиска этого предмета взрослого								
4.18	РО	Показывает, чего он хочет или что ему нужно, используя несколько действий подряд (например, ведет взрослого за руку, чтобы он открыл дверь, затем трогает ее или стучит)								
4.19	Р	Использует слова или пытается их использовать, когда люди говорят или играют с ним								



5		Использование слов и понятий, использование символов и создание эмоционально значимых идей (способность воспроизводить свой опыт в сюжетно-ролевой игре)								
5.1	P	Способен играть в символическую игру с разными игрушками и оборудованием (например, разыгрывает автомобильную гонку), выходит за рамки простых конкретных действий (например, изображает, как будто пьет из чашки)								
5.2	P	Способен обозначать действия и предметы словом или предметом-заместителем								
5.3	P	Способен копировать или имитировать знакомые действия в ролевых играх (например, кормит или обнимает куклу)								
5.4	P	Способен говорить, чего хочет, используя одно или несколько слов (например, «сок», «открой» или «на ручки»)								
5.5	P	Способен показывать, что понимает простые просьбы (например, «Покажи игрушку!»)								
5.6	P	Способен использовать слова или изображения, чтобы сообщить о своем интересе к чему - либо (например, «Смотри, грузовик!»)								
5.7	PO	Способен использовать слова при общении с одним или несколькими сверстниками								
5.8	PO	Способен использовать слова или изображения, чтобы показать, что ему нравится/не нравится (например, «хочу это» или «не хочу»)								
5.9	PO	Способен поддерживать диалог из 30 циклов и больше, используя, вербальные и невербальные коммуникативные сигналы								
5.10	PO	Может предлагать эмоционально-значимые темы в играх и развивать их (забота, дружба, спасение, страх, агрессия, риск...)								
5.11	PO	Может проявлять эмпатию, самосознание и самооценку								
5.12	P	Может отвечать на вопросы «кто?», «что?», «где?»								
5.13	P	Способен включаться в сюжетно-ролевую игры с одной идеей при поддержке воспитателя (например, несколько раз подряд повторяет действия, изображающие купание куклы)								
5.14	PO	Способен использовать сюжетно-ролевую игру для выражения тем, связанных с близостью и привязанностью (например, кладет кукол спать в кроватку; кормит воспитателя и кукол)								
5.15	PO	Способен проигрывать темы, связанные с самоутверждением (например, изображает, будто он полицейский и сажает взрослого в тюрьму, или разыгрывает, что идет в магазин и оставляет воспитателя дома)								



5.16	РО	Способен использовать сюжетно-ролевую игру для выражения тем связанных с удовольствием и юмором (например, изображает забавное поведение)							
5.17	РО	Способен использовать сюжетно-ролевую игру для выражения тем, связанных с упорством и уверенностью в себе, (например, сражается со игрушечным тигром)							
5.18	Р	Способен играть в сюжетную игру с двумя и более не взаимосвязанными идеями							
5.19	Р	Может брать на себя несколько ролей и использовать фигурки для представления персонажей							
6		Эмоциональное мышление, логика и чувство реальности. Построение логических мостов и связь между отдельными идеями							
6.1	Р	Способен играть в ролевые игры с одним или несколькими ровесниками							
6.2	Р	Способен играть с вами или другими лицами в ролевые игры, в которых прослеживается четкий сюжет (например, куклы идут в гости к бабушке, а потом обедают)							
6.3	Р	Способен в общении с вами использовать фразы или предложения, чтобы задать вопрос о чем-то, что он хочет сделать (например, «мама, пошли гулять?», «что там делаешь?» или «играть?»).							
6.4	Р	Может объяснить, почему он хочет что-то получить или сделать (например, «зачем тебе сок?» — «потому что я хочу пить»)							
6.5	РО	Способен участвовать в разговоре, описывая свои чувства, чтобы объяснить, почему он что-либо делает или хочет (например, «потому что мне весело, грустно, не хочу сидеть на месте»)							
6.6	Р	Способен играть с ровесниками и взрослыми в многокомпонентные игры с четко выраженным сюжетом и правилами (например, дети идут в лес, собирают ягоды, идут домой, встречают медведя и убегают от него)							
6.7	Р	Способен вести осмысленные беседы с взрослыми и ровесниками с обменом четырьмя или более фразами по различным темам (например, чувства, продукты питания, сон, друзья или школа)							
6.8	Р	Сюжетно-ролевая игра, может иметь сюжет не из реальной жизни ребенка, но включать две и более идей, логически связанных с переживанием собственных чувств и представлений							
6.9	РО	Готов принимать идею взрослого и основываться на ней							



6.10	Р	Развивает сюжетно-ролевую игру с последовательностью двух и более идей, логически связанных и основанных на реальности. Планирует развитие игры и может вносить уточнения, отвечая на вопросы «как?», «почему?», «что?». Развивает содержание игры в соответствии с планом							
6.11	РО	Использует речь или игру для передачи тем, содержащих две и более идеи, касающихся близости и зависимости (например, кукле больно, её целует папа, они играют вдвоем в мяч)							
6.12	РО	Использует игру или речь для передачи тем, содержащих 2 и более идей, связанных с удовольствием и возбуждением в юмористической игре (например, произносит смешное слово, смотрит на реакцию воспитателя, затем смеется)							
6.13	РО	Использует игру или речь для передачи тем, содержащих 2 и более идей, связанных с уверенностью в себе (например, солдаты ищут пропавшую куклу, находят её, а затем сражаются, чтобы снова спасти её)							
6.14	Р	Способен логически связывать две и более идей.							
6.15	Р	Способен задавать вопросы «Что?», «Где?», «Когда?», «Почему?» и отвечать на них							
6.16	РО	Способен рассуждать о причинах поступков других людей							
6.17	Р	Способен ориентироваться в пространстве и времени							
6.18	Р	Способен планировать несколько шагов вперед							
6.19	Р	Способен отличать реальность от фантазий							
6.20	Р	Способен понимать последствия действий							

Данный список выполняет сразу несколько функций: диагностическую, коррекционную и организационную.

Диагностическая функция данного списка проявляется в том, что список позволяет оценить уровень сформированности функциональных социально-эмоциональных способностей по каждой из ступеней развития, а также некоторые индивидуальные особенности переработки сенсорной информации. Это возможно благодаря достаточно дифференцированной оценке каждой из ступеней функционального социально-эмоционального развития и индивидуальных особенностей. Как можно заметить крайне



правые семь столбцов таблицы позволяют оценить уровень сформированности каждого из ключевых навыков по следующей градации:

- не достигнут;
- минимально даже с поддержкой, не постоянный;
- с постоянной и/или предсказуемой поддержкой проявляет островки этого навыка;
- при наличии структуры и высокого уровня эмоциональной, жестовой, вербальной и сенсомоторной поддержки может расширяться;
- не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный. Может быть циклическим, но возвращается к контакту;
- на возрастном уровне, но гиперчувствителен к стрессу и/или имеет ограниченный эмоциональный репертуар;
- на возрастном уровне, с полным спектром эмоционального проявления.

На наш взгляд подобная система оценки позволяет достаточно точно определить наличие и степень сформированности у ребенка данных навыков, а также оставаться чувствительной даже к небольшим изменениям и оценить динамику развития ребенка в процессе получения комплексной помощи.

Коррекционная функция списка ключевых навыков проявляется в том, что в заполненном списке те навыки, которые отмечены как не развитые или недостаточно развитые могут являться прямыми целями комплексной коррекционной помощи.

Организационная функция списка ключевых навыков выражена в том, что данный список позволяет дифференцировать все навыки на три категории – навыки, связанные с индивидуальными особенностями ребенка (И), навыки, напрямую связанные с построением отношений (О) и навыки, которые приобретаются путем развивающего обучения (Р), данная дифференциация прописана во втором столбце списка ключевых навыков. Стоит обратить внимание на то, что разумеется есть довольно большое



количество навыков, имеющих отношение ко всем трем категориями или же только двум, но есть и специфические навыки, попадающие исключительно в одну категорию. Данная дифференциация необходима в рамках комплексной работы для разграничения зон ответственности разно-профильных специалистов. В практике нашей работы навыки, связанные с построением отношений (О) относятся к зоне ответственности специалиста психолога, но, разумеется, все остальные специалисты, безусловно учитывают фактор отношений в своей работе. Навыки, связанные с развивающим обучением (Р) относятся к зоне ответственности специалиста логопеда-дефектолога, но опять же следует подчеркнуть, что развивающий компонент безусловно присутствует в работе всех специалистов. Навыки, связанные с индивидуальными особенностями (И), относятся, прежде всего, к компетенции специалиста по сенсорной интеграции и кинезиотерапии, но опять же, как фактор, данные особенности учитываются всеми членами команды.

Алгоритмы составления комплексной программы

Составление комплексной программы начинается с заполнения списка ключевых навыков и уточнения **запроса родителей**. Как показывает практика, запрос родителей часто нереалистичен или же не соответствует проблемам психического развития ребенка. Для согласования целей работы, в процессе консультации с родителями происходит переформулирование запроса и объяснение основных базовых принципов работы службы.

Далее, из заполненного списка навыков, выбираются те навыки, которые лежат в зоне ближайшего развития ребенка. На первом этапе работы предпочтение отдается, прежде всего, навыкам, относящимся к 1, 2 и частично 3 ступеней функционального социально-эмоционального развития, которые развиты на минимальном уровне или же не развиты вовсе (отметка в графе «не достигнут»).

Выбранные навыки заносятся в список целей и базовых стратегий работы с ребенком, представленный в Таблице 2.



Таблица 2. Список целей и стратегий работы с ребенком (с примерами)

№	Описание навыка	общие стратегии работы для специалистов и родителей	начат	освоен
1. Саморегуляция, внимание и интерес к миру. Сенсомоторный профиль ребенка				
1.21	Будет способен обращать внимание на взрослого и предметы, который тот демонстрирует (общее внимание)	1.2 Наблюдение за ребенком, демонстрация ему предметов на уровне своего лица, нахождение взрослого на уровне взгляда ребенка или чуть ниже 1.6 Выполнять интересные для ребенка и забавные действия, надевать маски, петь знакомые песенки		
1.17	Будет способен переключать внимание с объекта на объект	1.6. Игра с перевоплощением, надевание шляп, масок и т.д. предлагать интересные для ребенка действия, например, дуть мыльные пузыри		
2. Формирование взаимоотношений, привязанности и вовлечённости				
2.1	Будет выделять значимого взрослого, радостно отвечать на контакт с ним, демонстрировать улыбку, блеск в глазах	2.1. Техники формирования совместного внимания: игры в «Ку-ку», «Коза рогатая» и т.д.		
2.2	Будет проявлять социальный интерес, смотреть на партнера иницилирующего взаимодействие	2.2. Техники активного следования за ребенком, «отзеркаливание» действий ребенка, присоединение к нему в его деятельности		
3. Инициатива и обоюдная (двухсторонняя) коммуникация, целенаправленный ответ				
3.1	Будет способен использовать разделенное внимание в коммуникации для привлечения внимания партнера при необходимости	3.2. Делаем паузы, предлагаем и ждем ответа ребенка		

В данной Таблице 2 приводится пример списка целевых навыков, которые заносятся туда специалистами по согласованию с родителями. Кроме того, в таблице 2 приведена графа со стратегиями развития того или иного навыка. Более подробно стратегии работы будут описаны в Главе 4. Данный список целей и стратегий работы составляется на 3 месяца комплексной работы, и по их прошествии цели пересматриваются и составляются новые.

Для занесения ежеурочных заметок по развитию целевых навыков имеется «Лист поурочной оценки достижения навыка», представленный в Таблице 3, в котором делают пометки специалисты.



Таблица 3. Лист поурочной оценки достижений навыков

№	Описание навыка/ дата					
1.21	Будет способен обращать внимание на взрослого и предметы, который тот демонстрирует (общее внимание)					
1.17	Будет способен переключать внимание с объекта на объект					

Все указанные документы находятся в распечатанном виде в индивидуальной карте ребенка и имеются на каждом занятии под рукой у специалиста. Подробный пример составленной индивидуальной программы вы сможете найти в приложении.

Опыт нашей практической работы показал, что наличие четко очерченных целей работы, проведение диагностики и поурочная оценка достижений навыков существенно повышают эффективность работы с детьми и родителями в ранней помощи, делают ее процесс максимально понятным, прозрачным и целенаправленным. Оценка позволяет понять специалистам и родителям эффективность вмешательства и совместно работать над достижением результатов. В следующей главе мы поговорим о стратегиях и технологиях развития, использующихся в нашем подходе.



Глава 4. Стратегии помощи детям в рамках подхода DIR

В данной главе мы попытаемся описать практические техники работы специалиста с детьми раннего возраста с ОВЗ и/или инвалидностью. Техники сгруппированы в рамках ступеней функционального социально-эмоционального развития С. Гринспена. Каждая из техник может быть использована для развития сразу нескольких ключевых навыков и операций. Кроме этого, стоит сказать, что для максимальной эффективности усвоения технологий подхода DIRFloortime после ознакомления с данным пособием, рекомендуется пройти обучение данному подходу или как минимум получить серию супервизий у экспертов-преподавателей подхода DIRFloortime.

Для достижения целей терапии, на каждой ступени развития, используются стратегии, которые подбираются в соответствии с индивидуальными особенностями детей и с задачами их развития. Применение этих стратегий помогает развивать саморегуляцию и внимание, социальную активность и привязанность, взаимность, решение социальных проблем, самосознание, сочувствие, воображение, мышление, саморефлексию. Используя одни стратегии, мы больше следуем за ребенком, с помощью других, озадачиваем его, создаем препятствия. Наиболее подробно стратегии рассматривают Андреа Дэвис Мишель Харвелл, Лакела Исааксон (2014). Мы использовали их классификацию стратегий.

Стратегии первой ступени. Саморегуляция и внимание: достижение спокойствия, готовности к общению, умения фокусировать и переключать внимание.

Прежде, чем предъявлять ребенку ожидания и требования, помочь ему с регуляцией процессов торможения и возбуждения

На этом этапе развития, ребенку требуется пребывание в комфортной среде, спокойная обстановка, удовлетворение базовых потребностей. Ребенок учится регулировать процессы торможения и возбуждения, обрабатывать



сенсорную информацию, поступающую извне. Регулируется ребенок с помощью мамы, внимательно наблюдающей за малышом и чутко реагирующей на его сигналы. Ребенок начинает проявлять доверие к окружающему миру и готовность фокусировать и удерживать внимание на попадающих в поле его зрения объектах. Постепенно, он начинает выделять маму и испытывать к ней особое отношение. Ее ласковое, заботливое обращение с малышом, спокойный ритм действий, отсутствие суетливости в ответном реагировании на сигналы малыша помогают ему регулировать процессы торможения и возбуждения и сосредотачиваться.

Расслабиться, максимально присутствовать в процессе «здесь и сейчас», наблюдать за ребенком, замечать интенсивность собственных действий и поддерживать ее оптимальный уровень

Учитывая то, что ребенок способен регулировать свое состояние только с помощью взрослого, важно, наблюдая за ним, отмечать особенности его восприятия и реакций, сонастраиваться с ребенком в процессе общения, подбирая наиболее оптимальные темп, ритм, громкость голоса, интонации, характер движений, жесты. Расслабьтесь, не торопитесь, старайтесь не отвлекаться и максимально присутствовать в настоящем моменте, вместе с ребенком. Наблюдайте за ребенком и за тем, на что он обращает внимание, как себя ведет и чувствует, расслаблен или напряжен, ушел в себя или хочет взаимодействовать, возбужден или весел, подстраивайтесь под его состояние. Если контакт прервался, найдите способ его восстановить, чтобы ребенок чувствовал надежность ваших отношений.

Предлагать действия, которые могут успокоить ребенка

Если у ребенка есть проблемы с саморегуляцией, ему сложно поддерживать общение и реагировать на эмоции окружающих, удерживать внимание и решать социальные задачи, особенно, если он находится в стрессовой ситуации. Если у ребенка случилась истерика, не спешим сразу выяснять у него, что случилось, лучше подождать, пока он успокоится и будет готов спокойно реагировать. Начать обсуждать проблему, используя



слова и логические идеи можно, когда ребенок будет спокоен. Поддерживая ребенка, помогая ему, учитываем его сенсорный профиль. Сочувствуя ребенку, используем те средства, которые могут успокоить его: гладим, проминаем, накрываем тяжелым одеялом, покачиваем и т.п.

Отслеживать интересы ребенка и присоединяться к ним для расширения совместного внимания

Следуя за естественными интересами ребенка, опираемся на его внутреннюю мотивацию. Внимание ребенка уже сосредоточено на чем-то, стоит попробовать присоединиться к тому, что ему нравится. Общаясь с ребенком, лучше выбирать любимую им деятельность.

Следуйте за взглядом ребенка, за его сигналами, интересами, отвечая на них, не прерывайте действий ребенка, кроме случаев опасных для него и окружающих. Если не получается присоединиться к действиям ребенка, стараемся быть ему полезными, комментируем, восхищаемся («Бух! Упал!» «Оп-оп-оп! Мячик!», «О, далеко уехала машина!») При общении используем не только слова, привлекаем внимание ребенка мимикой, жестами, движениями, интонациями. Следим за реакциями ребенка на наши попытки присоединиться к игре. Важно, чтобы следование за ребенком не превратилось в навязчивое преследование.

Оказывать поддержку ребенку таким образом, чтобы не допускать эмоционального «затопления»

Ребенок может очень радоваться контакту, который доставляет ему большое удовольствие, но, у некоторых детей бывает чрезвычайно возбудимая нервная система, которая может перевозбудиться.

Важно, регулировать контакт с такими детьми, не переходя порог их чувствительности, не надо слишком сильно щекотать, долго играть в очень эмоциональные игры.

Быть забавным и игривым во взаимоотношениях



Ребенка привлекает игривость взрослого, его смешные действия. Это снимает напряжение, увлекает. Надеть смешную шляпу, забавные очки, наклеить наклейку себе на лоб, сделать смешную гримасу, такими забавными действиями можно привлечь внимание ребенка и вызвать смех и радость у него, а это располагает его к контакту и удлинению коммуникативных циклов.

Стратегии второй ступени. Социальное взаимодействие: вовлечение и коммуникация.

Проявляем совместное внимание

Совместное внимание свидетельствует об интересе ребенка к взрослому и его действиям. Совместное внимание лежит в основе взаимодействия с ребенком. Без него невозможно развитие отношений и социальных навыков. Совместное внимание начинает формироваться в таких простых играх как «Ку-ку», «Коза рогатая» и т.п., когда ребенок начинает следить за действиями взрослого.

Расположитесь перед ребенком, найдите оптимальное расстояние между ним и собой. Начните медленно «шагать» пальцами по ножкам ребенка, так, чтобы он мог следить за вашими движениями, приговаривая: «Идет коза рогатая...», на последней фразе: «Забодаю- забодаю!» слегка пощекочите ребенка. Когда играете в «Ку-Ку!», вносите постепенно в игру изменения. Сначала накрывайте ребенка и себя, легкой прозрачной тканью, через которую ребенок хорошо видит, постепенно можно брать более плотную ткань, прикрывать лицо руками. Чтобы ребенок обращал внимание не только на предмет, но и на вас, держите игрушки, которые ему предлагаете, на уровне своих глаз, можно класть их себе на голову, брать в рот.

Следует использовать невербальные сигналы коммуникации: улыбки, кивания, жесты, интонация - это все то, что может привлечь непроизвольное внимание малыша к вам.



Следуем за ребенком, участвуя в его деятельности

Следование за ребенком, помогает добиться высокого уровня его включенности во взаимодействие. Мы повторяем действия ребенка, звуки, которые он произносит, следуем за его интересами. Это обращает его внимание на собственные действия. Он через наши действия начинает осознавать свои собственные, начиная совершать их более осознанно. Не переключаем внимание ребенка на другие объекты, если его внимание на чем-то сосредоточено. Лучше присоединиться к тому, что делает ребенок, стараясь быть ему полезным.

Разделяем и поддерживаем удовольствие, испытываемое ребенком

Важно, чтобы ребенок испытывал радость от коммуникации, чтобы общение со взрослым вызывало у него блеск в глазах. Эмоционально заряженные отношения с ребенком вызывают у него мотивацию для общения и создают предпосылки для коммуникации, в процессе которой происходит развитие ребенка.

Усиливаем аффект, подчеркивая чувства, преувеличивая мимику, жесты, звуки

Экспрессивная, динамическая эмоциональная коммуникация, позволяет ребенку видеть, эмоции своего партнера, обращать внимание на невербальные сигналы, которые подает ему взрослый. Аффект привлекает внимание ребенка и создает предпосылки для коммуникации.

Соблюдаем очередность при взаимодействии (превращаем действия ребенка во взаимодействия)

Вовлекая ребенка в контакт, заботимся о ритме взаимодействий, устанавливаемых при этом. Наша задача, на невербальном уровне помочь ребенку установить с партнером ритм диалога. Когда ребенок начинает вписываться в этот ритм, его действия становятся согласованными с действиями взрослого.



Стараемся быть необходимыми, ребенку, вызываем у него потребность в общении с нами

Если ребенок занимает контролирующую позицию и не пускает никого в свою игру, мы стараемся быть ему полезными, подаем игрушки, предлагаем свою помощь. Ребенок, видя, что взрослый не трогает его игрушки, успокаивается, постепенно, у него спадает напряжение, и он начинает относиться к действиям взрослого более терпимо.

Используем предвосхищение для увеличения взаимного внимания

Для того чтобы получить от ребенка совместное внимание, удлинить коммуникативную цепочку, следим за темпом и ритмом взаимодействия, делаем паузу, создавая момент предвкушения, чтобы ребенок начал понимать и предвосхищать то, что сейчас произойдет.

Третья ступень. Двустороннее социальное взаимодействие (общение): инициирование и целенаправленный ответ

Побуждаем к взаимодействию и желанию отвечать на обращения

Стараясь вызвать интерес ребенка, вовлекаем его во взаимодействие. При этом меняем интонации голоса, мимику, жесты. Предлагаем ребенку игрушки, которые ему интересны, чтобы привлечь его внимание и дать возможность совершить самостоятельные действия, ответить на заигрывания взрослого.

Делаем паузы, достаточно долго ждем ответа, чтобы обеспечить более медленную слуховую, когнитивную и двигательную обработку информации

Для того чтобы ребенок мог включиться во взаимодействие, сделать собственный выбор, ответил на наше действие, надо делать паузы в своих действиях, давая ребенку возможность обрабатывать ту информацию, которую он получил и ответить на нее. Ждать ответа от ребенка – важная составляющая коммуникации с ним.



Комментируем действия ребенка, описываем их

Поддерживаем с помощью комментариев интерес ребенка к общению. Придаем смысл действиям ребенка.

Устраиваем игровые препятствия, бросаем вызов ребенку при закрывании циклов взаимодействия (предлагаем ребенку преодолевать трудности)

Следуем за ребенком, но, когда он осваивается и начинает чувствовать себя комфортно, ему можно создавать небольшие препятствия. Главное, чтобы они не пугали ребенка и вписывались в контекст игры. Например, если ребенок бежит, можно положить перед ним кубики, чтобы он сам решил, перепрыгнет через них или оббежит. Ребенок катается на качелях, которые мы время от времени останавливаем. Чтобы, снова начать качаться, ему надо подать какой-то сигнал.

Предоставляем ребенку делать выбор

Помогать ребенку делать выбор можно, предлагая ему отвечать на вопрос: «Что ты хочешь?»

Предоставляя ребенку выбор, развиваем его инициативу и учим принимать решение. Выбирая что-то, ребенок вынужден подумать, прежде чем отвечать на вопрос. Чтобы он отвечал не автоматически, задаем вопрос так, чтобы вначале называлось что-то желаемое, а затем менее предпочтительное.

Поддерживаем инициативу ребенка, играя в то, что нравится ему

Верьте в способности ребенка. Если он чем-то занят, постарайтесь дать ему возможность сделать то, что он хочет, даже если вы считаете, что он не совсем правильно выполняет это. Не стремитесь быстро исправить ошибку ребенка, дайте ему ее заметить. Если у него что-то не получилось, задайте ему вопрос: «Что же делать?»

Обдумываем вопросы, тщательно составляя и подбирая их

Вопросы, которые мы задаем ребенку, помогают развивать его мышление, стимулируют способность думать, а не просто заставлять



вспоминать какие-то факты. Не надо постоянно задавать ребенку одни и те же вопросы: «Что это? Какого цвета? Какой формы?»

Вопросы могут предоставлять ребенку выбор, например: «Что ты хочешь, кататься или прыгать?»

Устанавливать причинно-следственные связи: «Почему эта чашка сломалась?»

Напоминать о прошедших приятных событиях, обращаясь к памяти ребенка: «Помнишь, где мы нашли эту палку?»

Напоминать о чувствах и эмоциях и учиться их различать: «Интересно, этот мальчик рассердился или обиделся?»

Выбираем вопросы, учитывая интересы ребенка.

Четвертая ступень. Полноценная коммуникация, с использованием жестов и слов для решения социальных задач

Увеличиваем число коммуникативных циклов до 50 и более

Поддерживаем продолжительность диалогов с ребенком, давая ему возможность улучшить понимание себя и других, ладить с людьми, достигать общих целей.

Все, что можно сделать быстро, делаем медленно, растягивая разговор или игру, задавая вопросы, избегая таких, на которые можно ответить «Да / Нет». Ребенок хочет игрушку: «Какую?», «Где она?», «Как достать?»

Реагируем на любые попытки взаимодействия без оценки и критики

Проявляем подлинный интерес к идеям ребенка, комментируем их, создавая мотивацию делиться идеями, обсуждать их, тем самым, улучшая способность взаимодействовать с людьми. Например, ребенок хочет, чтобы вы ушли. Можно спросить его: «Куда уйти, туда или сюда?», «Уже вернуться?» Ребенок включен в совместную игру со взрослым и обращается к нему с просьбой что-то передать. Не надо при этом, каждый раз делать замечания и требовать, обязательно говорить «вежливые» слова.



Изображаем непонимание или неправильные действия при взаимодействии

Часто воспринимая взрослых как всемогущих, дети проявляют большую заинтересованность, если взрослые что-то не могут и не понимают. Изобразите, что вы с чем-то не справляетесь, не можете открыть, достать с полки, не понимаете каких-то слов и пр. Возможно, это заинтересует ребенка и удержит его во взаимодействии.

Придаем смысл любым игровым действиям, рассматриваем их как целенаправленные

Все дети иногда действуют так, что их активность кажется бесцельной. Если относиться к их поведению как целенаправленному, то можно понять, что же стоит за подобным поведением. Если ваша гипотеза окажется ошибочной, ребенок вас поправит. Это поможет ребенку более осознанно относиться к своим действиям.

Представьте себе основную цель поведения ребенка. Помогите ему найти что-то важное в том, что он делает. Ребенок выставляет машинки в ряд: «О! Тут машины стоят. Это похоже на магазин (или гараж) Можно купить? Интересно, кто хочет купить машину?»

Используем шуточные игровые препятствия для расширения взаимодействия и поощрения совместного решения проблем и совместного внимания

Создавая препятствия, важно помнить об игривости и следить за чувствами ребенка, сопереживать ему. Например, заявить от имени собачки: «Я хочу печенье, которое любит этот мальчик, сейчас я его уташу!» А потом от своего имени сказать: «Нет-нет, мы не дадим тебе печенье. На, собачка косточку».

Создаем ситуации, организуем пространство, способствуя совместному и самостоятельному решению социальных задач



Развитие мышления требует практики в среде богатой ситуациями, требующими самостоятельного и совместного решения, с использованием собственных умений. Это важно для решения проблем в будущем.

Создавайте ситуации в играх, и в повседневном общении, при этом, не критикуя попытки ребенка справиться с ними. Не спешите оказывать помощь и предлагать подсказки. Делайте паузы, дожидайтесь, когда ребенок сам заметит, что и как ему надо делать.

Организуйте игры, в которых вам и ребенку надо выполнять комплементарные роли в совместных действиях. Например, вы подаете кубики, а он из них строит башню. Или, вы с ребенком вместе несете тяжелую корзину, держа ее с двух сторон, или выполняете одинаковые действия по очереди, например, надеваете кольца на пирамиду.

Если вы идете гулять, позвольте ребенку самому предложить маршрут и последовательность действий.

Проявляем эмоциональность во время взаимодействия с ребенком, позволяем ему проявлять свои истинные чувства

Выражая свои идеи и чувства, дети учатся лучше понимать их и получают больше представления о чувствах других людей. Они начинают понимать, что другие люди не всегда испытывают такие же чувства, как они сами. Ребенок может испытывать любые чувства, но важно обозначать для него четкие границы приемлемого и неприемлемого поведения при выражении этих чувств.

Важно обсуждать возможные варианты действий, которые необходимо сделать. При этом для обязательных дел можно использовать визуальные подсказки. Не перегружая неприятными эмоциями, напоминать ребенку: «Мне обидно, что мы читаем только твою любимую книгу и никогда мою». «Можно я наклею наклейку, я тоже хочу, а потом ты».

Улучшаем понимание значения эмоций, увеличивая поток непрерывного взаимодействия



Ребенку важно научиться оставаться в длительном взаимодействии и хорошо понимать, что происходит при этом с другим участником общения. Это требует практики, и поддержки со стороны взрослого. Взрослый может служить переводчиком происходящего, чтобы ребенок ничего не пропустил в текущем взаимодействии. Это возможно при участии в длинных цепочках взаимодействия вокруг интересов ребенка. Сосредоточьтесь на невербальной стороне общения, расширяйте ее. Рассказывайте или описывайте подробности того, что происходит в книге или в реальности. Попросите пересказать ребенка, убедитесь, что он понимает смысл.

Пятая ступень. Символическая игра: создание и использование идей
Создаем ситуации, в которых можно притворяться, создавая условия для игровых ролей

Способность создавать что-то новое, фантазировать, развиваться в игре с простой имитации в придумывании сюжетов. По мере усложнения игрового сюжета, ребенок начинает использовать больше слов, учится по-новому использовать интонации, тембр голоса, предметы заместители. Это, в свою очередь, приводит к развитию мышления, что в итоге приводит ребенка к творческим решениям. Полезно играть не только в структурированные настольные или спортивные игры, собирать головоломки, читать книги, но и в спонтанные сюжетно-ролевые игры для чего необходимо организовывать пространство, иметь подходящие предметы. Будьте партнером по игре, беря на себя роль. Говорите от имени своего персонажа, проявляя его эмоции. Например, ребенок забирается в крутящееся кресло, а мы, крутя его в кресле, предлагаем поездку в автобусе и берем на себя роль водителя автобуса, везущего детей в лес, спрашивающего о том, куда надо ехать и т.п.

Используем театрализованные игры, играем от имени игрушек, изображаем персонажей игр

Ребенок охотнее разворачивает сюжет игры, когда в нем участвуют действующие персонажи. Можно оживить своего персонажа, меняя ему



голос, действуя так, чтобы он, например, просил есть и что-то проглатывал, а что-то выплевывал, говоря при этом, что ему не вкусно. Важно, чтобы ребенку было интересно и весело. Персонажи игры могут не всегда соблюдать хорошие манеры. При этом можно демонстративно смотреть на них с недоуменным выражением лица.

Усложняем сюжет, расширяем его

Бывает, что дети застревают на определенном сюжете. Задача взрослого – немного усложнить его. Например, поезд едет и едет по железной дороге, совершая уже не первый круг. Сначала можно играть по сценарию ребенка, комментируя: «О, как далеко уехал этот поезд!» А потом, постепенно вносить небольшие изменения, предлагая ребенку вызвать по телефону мастера, который проверит колеса и починит их, постучав молотком. Затем, можно время от времени громким голосом сообщать, что скоро будет станция, чтобы ребенок по сигналу останавливал свой поезд и разрешал сесть пассажирам, узнавать, куда они едут, далее, можно предложить устроить аварию и всех спасти. Главное, не вводить все изменения сразу и спрашивать согласие ребенка, чтобы не вызвать у него недовольства и не нарушить взаимодействие, так как не всегда дети готовы принимать чужие идеи. В следующий раз можно заранее придумать начало, середину и конец сюжета, интересуясь, что же дальше.

Мотивируем творчество ребенка, расширяем его творческие возможности

Важно, помогать ребенку создавать новые идеи и постепенно их усложнять. Способность ребенка к адаптации и решению социальных проблем связана с развитием его гибкости, готовности к изменениям.

Помогайте ребенку устраивать представления для игрушек, домашних животных, членов семьи.

Варьируем эмоции, расширяя эмоциональные темы

Способствуем расширению диапазона эмоций в играх в безопасной среде. Исследуем в игре темы и чувства: воспитание и зависимость,



удовольствие и радость, любопытство, сила и напористость, гнев и агрессия, установление границ, страхи и тревоги, отвращение, печаль, любовь, гордость и компетентность, зависть, отвержение и одиночество, восхищение и обожание, неопределенность и т.д. Воссоздаем в играх радостные события (поездки, праздники) помогая осознавать позитивные эмоции. Агрессивные игры – безопасный и приемлемый способ выражения этого чувства. Изображение тех, кто устанавливает правила поведения (запереть злую акулу в клетку и пр.) поможет детям в установке границ.

Создаем трудности и поддерживаем. Берем на себя две роли

Взрослый может взять на себя две роли, создавая безопасное пространство ребенку, для взаимодействия со сложным персонажем. Взрослый может играть и союзника, и того, кто строит козни. Создавая проблему от лица одного персонажа, помогает ее решить от лица другого, при необходимости, шепотом подбадривая ребенка и предлагая ему помощь.

Используя измененный голос и шепот, обсуждая вслух действия персонажа, как бы, думая вслух, мы помогаем ребенку спланировать сюжет, поразмыслить над происходящим.

Обогащаем символическую игру, изменяя и варьируя ее формы

Формирование и использование символов – способность человека, позволяющая заниматься логикой, математикой, творчеством, изобретательством, решением задач, а также размышлением о своих эмоциях и эмоциях других людей. Важна способность формировать и использовать символы. Использовать воображение, чтобы придумывать новые игры. Предложите, например, ребенку, использующему только фигурки для игры, построить, для героев город или лабиринт.

Шестая ступень. Развитие эмоционального и логического мышления.
Осознание себя, других и мира

Проговаривайте свои чувства, рассказывайте о своих эмоциональных состояниях



Здесь мы развиваем эмоциональное самосознание. Ребенок начинает понимать, что веселая, сердитая, грустная мама – это одна и та же мама.

Чтобы научиться понимать свои чувства, важно называть свои ощущения. Внимательный взрослый может помочь ребенку связать свои чувства с причинами их возникновения и получить эмоциональное понимание себя и других. Сопереживайте и делитесь своими чувствами. Называйте чувства ребенка, сопровождайте их жестами, мимикой. Даже если вы ошиблись, попытка назвать чувство ребенка помогает ему его уточнить. Сформулируйте это, а не задавайте вопрос. Если есть догадка, соедините чувство с причиной.

Выделение эмоций – отмечайте эмоциональные аспекты жизни

Мы можем заметить эмоциональные проявления, встречающиеся в реальной жизни, в игре, на прогулке, в магазине, при чтении книг. Детям с особенностями в развитии трудно понимать эмоции, управлять ими. Наша задача – привлечь внимание ребенка к разнообразию мира эмоций и установить связь между чувствами и причинами их возникновения.

Рефлексируем, размышляем о чувствах

Эмоциональная открытость родителей влияет на интеграцию мыслей и чувств у детей. Принятие всех чувств ребенка вызывает его интерес к эмоциональному состоянию, к лучшему пониманию положительных и отрицательных чувств.

Предложите ребенку задуматься о чувствах других людей. Если есть сложности во взаимоотношениях, помогите понять эмоциональные реакции персонажей игры.

Поощряем сопереживание

Развитие эмпатии трудно достижимая цель. Важно учить ребенка принимать чужую точку зрения. Мы можем вместе с ребенком подумать вслух о мыслях, мотивах, эмоциях и взаимодействии близких людей и героев книг и мультфильмов, задавая вопросы.



Используем игру, чтобы справляться с подавленными чувствами

В игре дети изучают мир чувств, овладевают подавленными чувствами, могут лучше осознать их. Не избегайте сложных тем, вовлекайте ребенка в их исследование. Проявляйте внимание к тому, что происходит в игре, показывайте связь между игрой и реальностью. Можно использовать игру-драматизацию, в которой куклы могут пройти через стыд, страх, обиду.

Помогаем строить мосты между идеями

Строить мосты – значит использовать логику, чтобы превратить мир идей в реальность, помочь понять структуру мира, устройство взаимоотношений между людьми.

Пользуйтесь любым поводом в игре и разговоре. Задавайте вопросы «Почему?» и давайте возможные варианты ответов. Начните с глупых вариантов, потом представьте несколько разумных.

Мосты могут быть построены между различными идеями о людях, деятельности, объектах. Если ребенку трудно связать свои идеи, предложите свой вариант. Предложите гипотезу: «Интересно, а что будет, если...».

Развиваем сюжет, задаем вопросы «Почему?», «Зачем?», чтобы помогать соединять идеи и стимулировать развитие логических связей

Используем вопросы, чтобы вдохновить и поддержать ребенка. Помогаем ребенку думать и рассуждать, развиваем согласие и сотрудничество.

Провоцируем разворачивание рефлексивных дискуссии. Если ребенок говорит: «Да или нет», спросите: «Почему?» «Как?» и пр. Таким образом, вы можете помочь ребенку выразить свое мнение и поразмыслить о своем желании.

Стимулируем мышление, помогая ребенку объединить три или более идей в логической последовательности

Побуждайте ребенка к размышлениям, рассуждениям о тех вещах, которые кажутся привычными, обыденными. Тренируйте способность к логическому мышлению. «Почему?» – главный вопрос для развития



логических связей. Всегда предлагайте детям подумать самим о случившихся событиях. Задавайте открытые вопросы, требующие ответа. Выдвигайте возможные гипотезы и обсуждайте их с детьми. Предлагайте несколько альтернативных вариантов на выбор, давайте заведомо глупые альтернативы, которые легко отклонить.

Помогаем ребенку связывать три и более идеи в последовательность

Логическое соединение идей – основа понимания людей, мира и самого себя. Это помогает отделить фантазию от реальности. Помогая детям соединять идеи, мы продвигаем их к достижению целей, учим отслеживать ход своих рассуждений.

Помогайте сформулировать последовательность действий, составляя план игры. Если ребенок не соединяет идеи, обращайтесь к нему на это.

Планируем события, их последовательность, даем представления о последовательности (Что сначала? Что потом?)

Работа над последовательностью и планированием делает детей более организованными, помогает им развивать последовательное мышление. Обсуждайте общие воспоминания и планы на будущее, следуйте им, договариваясь, что сделать сначала, а что потом? Предлагайте ребенку планировать, что понадобится для какого-то дела.

Обращаемся к эмоциональным воспоминаниям о событиях, об увиденном, прочитанном, к картинкам, фотографиям, видео, чтобы оживить эмоциональные воспоминания ребенка. На прогулке, собираем понравившиеся цветы, камешки, шишки для творчества, делаем фотографии, чтобы потом, рассматривая их, вспоминать, что видели.

Организуем и обобщаем, возвращая ребенка к основной идее

Когда много информации, которую надо последовательно обработать, дети с ОВЗ не всегда могут увидеть целостную картину происходящего. Поэтому они могут уделять внимание какой-то одной части, не видя, как она связана с другими, Уделяя внимание мелочам, а не главному. Поэтому им



нужна помощь и поддержка взрослого, чтобы выделить главное и составить последовательность действий. Поддержите первоначальное намерение, помогите увидеть всю картину целиком, напоминайте о главном, используйте преувеличения, подсказки, чтобы вернуть ребенка к главной идее. Используйте несколько форм сенсорного ввода, чтобы помочь соединить части с целым. Если ребенок сбивается с основной темы можно использовать жест «Стоп!»



Глава 5. Работа с родителями в рамках подхода DIRFloortime

Как уже было сказано в первой главе, семья ребенка является главным ресурсом его развития (экспрессивная и импрессивная речь С.Гринспен, С. Уидер, 2013). Родители ребенка - его первые партнеры по общению и установлению эмоционального контакта, а семья ребенка – это то место, в котором он проводит большую часть своего времени. Родители являются объектами привязанности, наличие с которыми эмоционально-теплых отношений служит условием его социально-эмоционального развития. Первая улыбка, комплекс оживления и все последующее развитие общения на первом году жизни ребенка связано с личностью взрослого. Благодаря наличию привязанности к взрослому и его активной позиции в коммуникации ребенок начинает вступать с ним в эмоциональный контакт, который постепенно усложняется [Боулби Дж., 2003].

Таким образом, с нашей точки зрения работа с родителями есть неотъемлемая, а в некоторых случаях определяющая часть эффективности ранней помощи. В рамках работы нашей комплексной службы мы можем выделить следующие направления работы с родителями:

1. Вовлечение родителей в процесс комплексной помощи ребенку

Наш практический опыт показывает, что одним из важнейших факторов эффективности ранней помощи является способность родителей особого ребенка вовлекаться в процесс помощи в качестве активного участника, что выражается в том, что родитель может перенимать и использовать в домашней обстановке те методы, технологии и приемы, которые он наблюдает на занятиях и которым обучается от специалиста ранней помощи. Стоит отметить, что в подходе DIRFloortime очень важно прежде всего эмоциональное вовлечение родителей в процесс установления эмоционального контакта с ребенком. Такой вовлеченный родитель помогает



создать на игровом сеансе то необходимое эмоциональное поле, в котором и происходит контакт и развитие социально-эмоциональных способностей ребенка. Напротив, «не включенность» родителя неблагоприятно отражается на процессе оказания помощи, влияет на эмоциональное состояние ребенка, создавая атмосферу эмоционального отчуждения.

Для достижения цели вовлечения родителей в процесс помощи мы придерживаемся **принципа партнерства**, что выражается в том мы воспринимаем семью ребенка как равноправных членов реабилитационной команды, стремимся к тому, чтобы наши отношения были не просто отношениями между «заказчиком» и «исполнителем», «экспертом» и «клиентом», а носили характер совместных действий, направленных на достижение реалистичных целей, соответствующих актуальному уровню развития ребенка. Мы считаем очень важным, чтобы родители понимали, над какими задачами мы работаем и с какой целью используем те или иные приемы, данный принцип реализуется в том, что мы согласовываем с родителями, ключевые навыки, которые планируется развивать в рамках ранней помощи, стараемся сделать полностью прозрачными методы и технологии развития ребенка. Как говорилось в Главе 3, составленная комплексная программа предполагает активное участие родителя в процессе развития своего ребенка в домашних условиях. Практически это выражается в том, что родитель должен присутствовать и, в некоторых случаях, активно участвовать в занятиях, проводимых с ребенком. Наш практический опыт свидетельствует о том, что только достаточно вовлеченный родитель способен увидеть микродинамику изменений у своего ребенка в процессе комплексной помощи. Способность видеть микродинамику изменений в свою очередь дает родителю надежду и веру в правильность своих действий, делает их более осмысленными, что, как показывает практика, является существенным фактором его психологической поддержки.

2. Поддержка развивающих отношений родителя с ребенком



С. Гринспен и коллеги отмечают, что большинство родителей на основе собственной интуиции могут подстроиться к своему ребенку и вступить с ним в развивающую его игру, легко установить контакт со своими детьми на тех ступенях, которых они уже достигли, и не предлагать им более сложную игру на более высоких, пока не достигнутых уровнях (например, не предлагая ребенку без зачатков эмоционального мышления игру в куклы) (Greenspan, DeGangi & Wieder, 2003). Однако практика работы показывает, что к сожалению не все родители могут это делать эффективно, многие испытывают аффективные, темповые и сенсорные несоответствия в ходе взаимодействия со своим ребенком, что мешает им быть более эффективными партнерами для своего ребенка.

Так же стоит сказать о том, что многие родители особых детей недооценивают важность наполненных позитивными эмоциями отношений и игры со своим ребенком, они не понимают, каким огромным потенциалом обладает развивающее игровое взаимодействие, предпочитая ему структурированные занятия по развитию отдельных, преимущественно академических навыков у ребенка. Это может зависеть и от собственного уровня развития социально-эмоциональных способностей родителя, и от его эмоциональной чуткости, способности к эмпатии и общего непонимания значимости эмоций и отношений в нашей жизни. Таким образом, крайне важно научить родителя **пониманию ценности игры и эмоционально-насыщенного взаимодействия со своим ребенком**, важно донести до него мысль о том, что его **отношения с ребенком** могут быть эффективным инструментарием его развития, зачастую гораздо более важными, развитие академических навыков.

Для поддержки родительской компетенции в практике специалистов DIRFloortime существует инструментарий, позволяющий помочь родителю научиться поддерживать со своим ребенком развивающие отношения, для данных целей используется практика **супервизии детско-родительского взаимодействия**. Организационно данная супервизия осуществляется



посредством наблюдения специалиста за игрой родителя со своим ребенком как в режиме реального времени, так и через просмотр записанной на видео родителем в домашних условиях игры со своим ребенком. В качестве инструментария, позволяющего оценить изначальные способности родителя к аффективному взаимодействию со своими детьми, а так же наметить пути поддержки детско-родительского взаимодействия в подходе DIRFloortime используется шкала структурированного наблюдения FEAS.

Шкала FEAS была разработана доктором-психиатром С. Гринспеном (1941–2010) совместно с эрготерапевтом Джорджией ДеГанги и клиническим психологом Сереной Уидер. Шкала FEAS в теоретическом плане является практическим выражением теории развития функциональных социально-эмоциональных способностей ребенка [Greenspan, DeGangi & Wieder, 2003]. Шкала FEAS рассчитана на оценку детей от 7 месяцев до 4 лет, которые находятся в группе риска или имеют трудности в развитии социальной активности, привязанности, взаимодействия в игре и эмоционального функционирования. Уникальность метода диагностики FEAS заключается в том, что он включает в себя шкалу оценки как ребенка, так и воспитателя, и тем самым позволяет оценить не только уровень социально-эмоциональных особенностей детей, но также и способности их родителей или лиц, их заменяющих, к эффективной поддержке взаимодействия с этими детьми на каждом из уровней [Greenspan, DeGangi & Wieder, 2003].

FEAS представляет собой формальную систему кодирования поведения ребенка и воспитателя с использованием описанных выше шести ступеней функционально-эмоционального развития. При создании методики FEAS С. Гринспен основывался на предположении о том, что стадии развития функциональных социально-эмоциональных способностей можно наблюдать посредством игрового взаимодействия между ребенком и значимым для него взрослым (воспитателем в широком значении слова). Шкала фокусируется на особенностях развития ребенка и способности взрослого обеспечивать и поддерживать взаимодействие с ним.



Шкала FEAS может быть рассмотрена как инструментарий, который поможет специалистам ранней помощи увидеть под нужным углом трудности той или иной диады «ребенок-родитель» и наметить цели помощи, так как зачастую именно отсутствие у специалистов навыка оценки компетентностей родителя не дает возможность правильным образом организовать процесс комплексной психолого-педагогической помощи. Шкала позволяет в процессе игрового взаимодействия родителя с ребенком как оценить способности родителя к поддержанию взаимодействия с ребенком, так и помочь ему, например, подстроиться под темп и ритм ребенка, увеличить или уменьшить силу аффекта, предложить варианты развития игрового сюжета. В процессе супервизий также может происходить обучение родителя таким важным навыкам, как учет индивидуальных особенностей ребенка, в частности, таких как сенсорный профиль, скорость обработки информации, способностей к двигательному планированию. Кроме этого, обучение родителя может быть направлено на формирование у него таких игровых навыков, как способность заражать своими эмоциями ребенка, способность следовать за инициативой ребенка, способность подстраиваться под темп восприятия и реакции ребенка.

В Таблице 4 приведена субшкала FEAS по оценке близкого взрослого (воспитателя) в процессе игрового взаимодействия со своим ребенком.

Таблица 4. Субшкала FEAS Воспитатель

Субшкала FEAS Воспитатель	
<i>Возможные баллы от 0 до 2 (кроме случаев, когда помечено иначе): 0 = вообще отсутствует или очень ограничено 1 = присутствует какое-то время, наблюдалось несколько раз 2 = последовательно присутствует, наблюдалось много раз</i>	
Наблюдаемое поведение близкого взрослого, играющего с ребенком	оценка 0-1-2
Саморегуляция и интерес к миру	



1. Проявляет видимый интерес к игрушкам, использует их, но не настолько сильно ими поглощается, чтобы начать игнорировать ребенка	
2. Показывает постоянный интерес к ребенку, сфокусирован на его сигналах (жестах, вокализациях), удерживает ребенка вовлеченным в игру	
3. Спокойно взаимодействует с ребенком, способен ожидать его ответов	
4. Показывает приятный или оживленный, положительный аффект во время игры. Оценки: 0 = ровный, угрюмый, депрессивный аффект 1 = подходящий к ситуации, но нейтральный 2 = счастливый и оживленный со спокойной и приятной улыбкой	
5. Чувствителен и отзывчив к потребностям ребёнка в прикосновениях, поглаживает или трогает способами, которые приятны ребёнку. И/или вовлекает ребёнка в изучение текстур игрушек	
6. Обеспечивает ребенку приятные впечатления от активных игр или поддерживает исследование двигательных способностей ребёнка	
Итого по уровню:	
Формирование взаимоотношений, привязанности и вовлечённости	
7. Расслаблен во время взаимного общения с ребёнком, внимателен к каждому действию ребёнка, но не чрезмерно	
8. Смотрит на ребёнка с любовью, показывает тёплые чувства	
9. Показывает удовольствие от нахождения с ребёнком и игры с ним через улыбки или радостные взгляды, излучает ощущение тепла, проявляемое через жесты. Понимает культурные различия эмоциональной экспрессии	
10. Чрезмерно озабочен привязанностью к ребенку, перегружает его своими эмоциональными прикосновениями, ИЛИ чувствует дискомфорт в проявлении близости и чувств к ребенку, проявляет чрезмерную бдительность к нему (<i>обведите кружочком подходящее</i>) Оценки 0 = большую часть времени 1 = иногда 2 = редко или совсем нет	
11. Поддерживает вербальный или визуальный контакт с ребёнком, показывает свою доступность и интерес к ребёнку. Ребёнок может отходить от воспитателя, чтобы обследовать комнату, в то время как воспитатель на расстоянии поддерживает связь с ним жестами, вокализациями и экспрессивной мимикой	
Итого по уровню:	
Двухсторонняя, преднамеренная коммуникация	



12. Открывает коммуникативные циклы: инициирует взаимодействие с ребенком через вокализации или жесты, создавая возможности для диалога с ребенком (<i>интерактивные возможности</i>)	
13. Отвечает на желания, интенции и действия ребёнка в подходящей пропорции, основываясь на том, как ребёнок хочет играть. Например: ребёнок передает игрушку воспитателю, он отвечает тем, что берёт игрушку и что-нибудь рассказывает о ней, потом даёт ребёнку возможность ответить на то, что воспитатель только что сделал. (на одно действие ответ одним действием и ожидание ответа) Оценки: 0 = постоянно делает противоположное тому, чего ищет ребёнок, неправильно истолковывает детские сигналы, отдаляя свои действия от того, что хочет ребёнок 1 = неправильно истолковывает сигналы, меняя деятельность или игрушку ребёнка в 25-50% случаев, тогда как в остальное время воспринимает сигналы ребёнка правильно 2 = большую часть времени воспринимает сигналы ребёнка правильно (75% времени), оставаясь в деятельности, выбранной ребёнком	
14. Преимущественно играет с игрушками, а не с ребёнком, вовлечён в параллельную игру и отвлекается от игры с ним <i>Обратная шкала: 0 = 2</i>	
15. Играет с ребёнком на актуальном уровне развития. Воспитатель может играть чуть выше способностей ребёнка, показывая новые возможности или называя то, что ребёнок делает, или, объясняя функции объектов	
16. Поддерживает ребёнка в том темпе, чтобы он оставался вовлечённым, одновременно отвечая на его реакции. Избегает перенасыщения ребёнка речью и действиями	
17. Позволяет ребёнку выбирать, в какую игру играть; проявлять инициативу во время игры; изучать игрушки так, как ребёнок хочет или ему нужно	
Итог по уровню:	
Организация поведения, решение проблем и интериоризация, чувство «Я» (Комплексное ощущение себя)	
Поддерживает и формирует обоюдные цепочки взаимодействия между собой и ребёнком, соединяя друг с другом коммуникативные круги или единицы интеракций. Например: воспитатель показывает ребёнку куклу, ребёнок прикасается к лицу куклы, воспитатель трогает волосы куклы, ребёнок поглаживает куклу, воспитатель говорит “Ляля”, и ребёнок поглядывает то на воспитателя, то на куклу. Другой пример: воспитатель имитирует деятельность ребёнка, толкая машинку рядом с ним, потом он предвосхищает свой ход действием или словом, относящимся к тому, что делает ребёнок (“Ой, бух!”- И потом врезается в его машину) Оценки: 0 = 0-2 цикла 1 = 3-5 циклов 2 = 6 или больше	
19. Использует жестовую и лицевую экспрессию для поддержания кругов общения	
20. Использует прикосновения или сенсомоторные игры как возможность поддерживать круги общения	



<p>21. С интересом и удовольствием играет с ребёнком вне зависимости от того, во что хочет играть ребёнок.</p> <p>Оценки: 0 = Минимальное удовольствие и интерес 1 = Удовольствие и интерес поддерживается воспитателем во время курса из нескольких (3 - 5) кругов общения 2 = Интерес и удовольствие поддерживается в течение большого количества кругов общения (6 и более)</p> <p>Отметьте, если ребёнок не может поддерживать круги общения, и это влияет на эмоции воспитателя Ребёнок может поддерживать циклы ____ Ребёнок не может ____</p>	
<p>22. Выстраивает уместные ограничения ребёнку. Воспитатель может отвлекать ребёнка от ухода из комнаты, запрещать ему драться или бросаться игрушками. <i>Если нет нужды в выставлении границ во время игры, поставьте N/O или дайте 2 очка</i></p>	
<p>23. Основываясь на игре ребёнка, формирует усложнения, оставаясь вовлечённым во взаимодействие. Расширяет, поддерживая тему ребёнка (напр., воспитатель не предлагает абсолютно новую игру). Воспитатель ставит небольшие препятствия или предлагает интересные повороты в игре, что требует от ребёнка немного другого ответа, чем раньше, тем самым предоставляя возможность ребёнку решить задачу. Например: воспитатель и ребёнок перекачивают друг другу машинку. Воспитатель усложняет игру, создавая препятствие в виде своей ноги на пути машинки. После этого он ожидает того, как ребёнок решит эту ситуацию</p>	
<p>24. Воспитатель позволяет ребёнку проявить себя в игре, уверенно исследовать свои желания (например, ребёнок может показывать сильное желание играть определённым образом - сталкивать игрушки, дурачиться, держать в руках куклу во время игры или бегать по комнате.) Воспитатель поддерживает нужды ребёнка во взаимности и близости, упорстве и любопытстве, агрессии, автономии, или удовольствии и вовлечённости, восхищаясь, проявляя интерес, подключаясь к игре ребёнка вне зависимости от того, что он делает. Навязчивость, уход, гиперопека, или игры выше уровня компетенции ребёнка могут ухудшать способность воспитателя поддерживать ребёнка на этом уровне</p>	
<p>Итог по уровню:</p>	
<p>Репрезентативная способность* (Развитие "сценария"). Использование символов и создание эмоционально значимых идей</p>	
<p>25. Поддерживает и вовлекает ребёнка в символическую игру, моделируя и объединяя объекты, чтобы изобразить репрезентативные действия (например, воспитатель подносит ложку ко рту куклы и спрашивает: "Покормим лялю?"). Воспитатель чувствует себя комфортно в сюжетно-ролевой игре</p>	
<p>26. Помогает развиваться символической игре ребёнка, отталкиваясь от идей самого ребёнка и немного усложняя их (например, ребёнок сажает куклу в машину и толкает её, а воспитатель говорит: "О! Папа поехал в магазин?")</p>	
<p>27. Позволяет ребёнку играть в символическую игру, включающую близость и привязанность (например, кормить куклу) без попытки переключить его внимание на себя ("покорми меня")</p>	



28. Поддерживает символическую игру, показывая интерес, удовольствие и вовлечённость в идеи ребёнка, задавая вопросы, улыбаясь и смеясь. Присоединяется к игре ребёнка с энтузиазмом (напр, воспитатель говорит: “О! Какая хорошая идея, а сейчас что произойдет? Это так весело!”)	
29. Позволяет ребёнку проигрывать темы, связанные с самоутверждением и самоуверенностью (напр, ребёнок изображает, будто он полицейский и сажает воспитателя в тюрьму. Или: ребёнок притворяется, что идёт на работу и говорит воспитателю остаться дома)	
Итог по уровню:	
Построение логических мостов и связь между отдельными идеями. Репрезентативная дифференциация.	
30. Воспитатель развивает и детально дополняет символическую (образную) игру ребенка, создавая возможности для логической связи разных идей в процессе игры. Он делает это с помощью вопросов, которые “углубляют драму”, таких как «как», «почему», «когда». Если ребенок сбивается с темы, воспитатель задает вопросы, чтобы связать циклы коммуникации с прежней темой игры (например: «Но что случилось с крокодилом? Он уже был готов пойти плавать, а теперь ты играешь с грузовиком»)	
31. Включает причинность в символическую игру, чтобы помочь ребенку логически связать 3 и более идеи в реалистичную последовательность сюжета. Например, если ребенок играет в то, как 2 животных дерутся, воспитатель может спросить : «Почему они дерутся?», «Они знают друг друга?»	
32. Помогает ребенку расширять спектр эмоциональных тем, какими бы они ни были – уверенность, удовольствие, волнение, страх, гнев или сепарация и утрата. Воспитатель принимает выражение ребенком разных чувств и тем через игру и не проявляет по отношению к идеям ребенка дискомфорта	
Итог по уровню:	
Итог по блоку «Воспитатель»	

Как можно заметить из Таблицы 4, оценка родителя представлена достаточно подробно на всех 6 ступенях социально-эмоционального развития. При использовании данного инструментария стоит помнить, что в процессе игрового взаимодействия родитель, как правило, может показать лишь только те навыки из ступеней функционального социально-эмоционального развития, которые есть у его ребенка, шкала позволяет оценить, как близкий взрослый, может поддерживать с ним развивающее взаимодействие.



Как пользоваться таблицей?

Как можно заметить, таблица состоит из двух столбцов в первом левом столбце, который называется *«Наблюдаемое поведение близкого взрослого, играющего с ребенком»*, приведены описания предполагаемого поведения родителя, например, *«8.Смотрит на ребёнка с любовью, показывает тёплые чувства»* в случае, если специалист наблюдает подобное поведение родителя в той или иной степени выраженности, он должен поставить бальную оценку в правом столбце под название *«оценка»* в соответствии с критериями *0 = вообще отсутствует или очень ограничено, 1 = присутствует какое-то время, наблюдалось несколько раз, 2 = последовательно присутствует, наблюдалось много раз.*

Помимо самой оценки специалист может, если игра происходит у него на глазах, сразу же вмешаться в игру для того что бы помочь родителю поддержать более продуктивное взаимодействие. Для наглядности приведем такой пример: производя оценку по пункту 4 *«Показывает приятный или оживленный, положительный аффект во время игры»* специалист отмечает, что родитель демонстрирует скорее нейтральный аффект, тем самым, не помогая ребенку вовлечься в игру, а данному ребенку может помочь более яркий аффект для большего вовлечения во взаимодействие. В такой ситуации специалист предлагает родителю усилить свой аффект, например, добавить громкости, более яркой улыбки, энергичности в голосе и т.д.

Таким образом, информация в Таблице 4 может стать своеобразным чек-листом для специалиста, с помощью которого ему будет проще помогать родителю особого ребенка строить с ним развивающее взаимодействие.

3. Психологическая поддержка родителя

Широко известен факт, что родители особых детей могут переживать стресс, горе и утрату, депрессивные состояния [Дарлинг, 2004], многим из них нужна поддержка для того что бы справиться с этими переживаниями самостоятельно. С другой стороны, практика нашей многолетней работы с семьями показывает, что далеко не все родители формируют запрос на



личную психологическую помощь, считая основной своей проблемой коррекцию нарушений развития у ребенка, попытки же помочь родителю сформировать личный запрос не всегда дают результаты в силу различных причин. Одной из таких причин является неготовность родителя (личностная, культурная) к принятию помощи в формате психологического консультирования. Данный факт осложняет еще то, что родители видят в специалисте, работающем с их ребенком, прежде всего, педагога и, тем самым, у них может не формироваться запрос на личное консультирование. Наша личная практика показывает, что необходимость в непосредственном психологическом консультировании и психотерапии имеют лишь небольшое количество родителей, не более 10% от общего числа. В случае, если у родителя сформирован запрос на психологическую помощь, нам на практике приходилось направлять такого родителя к психотерапевту.

Отсутствие сформированного запроса у родителя, а также, специфические во многом педагогические роли специалистов ранней помощи привели нас к тому, что психологическая поддержка родителя возможно только в виде определенных стратегий.

Практика нашей работы показывает, что описанные выше форматы работы с родителем в виде его информирования, вовлечения в процесс помощи ребенку в качестве партнера, обучение способности видеть в ребенке небольшие изменения и развивающему взаимодействию в процессе интерактивных супервизий могут выступать весьма существенным фактором психологической поддержки и приводить к существенному улучшению психоэмоционального состояния родителей. Данное утверждение подтверждается проведенным нами исследованием, в котором удалось выявить связь между способностью матерей строить развивающее игровое взаимодействие со своими детьми раннего возраста и уровнем тревожности и жизнестойкости [Романовский Н.В., 2022].

Под понятием **жизнестойкость** его автор С. Мадди понимал систему убеждений человека, которые позволяют ему оставаться активным и



препятствуют негативным последствиям стресса [Леонтьев, Рассказова, 2006]. Данная система убеждений состоит из трех компонентов: **вовлеченности** (убеждение в том, что именно максимальное вовлечение в реальную действительность дает возможность найти в ней интерес), **контроля** (убеждение в том, что собственные усилия способны повлиять на реальность, даже если успех не гарантирован), **принятия риска** (убежденность человека в том, что всё, что с ним происходит, развивает его). Жизнестойкость, согласно воззрениям, С. Мадди, формируется в детстве, однако может развиваться и на более поздних этапах [Леонтьев, Рассказова, 2006].

В нашем контексте такой компонент жизнестойкости как «вовлеченность» может быть развит у родителей детей с ОВЗ посредством того, что специалисты воспринимают родителей как партнеров, как часть команды, которая работает с их ребенком. Специалисты транслируют горизонтальный формат отношений с родителями «на равных», говорят с ними на понятном языке, избегают профессиональной лексики и экспертной позиции. Этому способствует то, что родители активно присутствуют на занятиях, с ними обсуждают успехи и неудачи терапии, в процессе игровых сеансов и занятий родителей активно привлекают к игре и занятиям с ребенком.

Компонент жизнестойкости «контроль» может быть развит через обучение родителей навыкам помощи своему ребенку. Когда родитель получает инструментарий для самостоятельного развития ребенка, когда он понимает, как с ним играть и взаимодействовать, и что он может сам самостоятельно развивать своего ребенка, это психологически дает ему веру в себя и в свои силы. Такой родитель может сказать себе: «Я могу сам(а) помогать своему ребенку!» Таким образом, мы возвращаем родителю контроль над ситуацией развития своего ребенка и ставим его в активную позицию. Компонент жизнестойкости «принятие риска» может быть развит благодаря трансляции родителям установки на деятельностный подход к



отношениям с ребенком («Делай, что должен, и будь, что будет!» Марк Аврелий), обучением родителей способности видеть микродинамику изменений у ребенка, способности идти малыми «шажками». Кроме этого следует избегать в собственных высказываниях, а также предостерегать родителей от постоянного сопоставления с условной нормой, следует концентрироваться на процессе самой психолого-педагогической помощи, а не на конечном ее результате, помогать родителю в принятии нарушения своего ребенка.



Литература

1. Баенская Е.Р. Разделенное переживание – путь терапии детского аутизма // Альманах ИКП РАО. 2014. № 20. [Электронный ресурс]. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/razdelennoe-perezhivanie-put-terapii-detskogo>
2. Би, Х. Развитие ребенка / Хелен Би; пер. с англ. А. Ершова, Н. Зуева. – 9-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 767 с.
3. Боулби, Дж. Привязанность / Джон Боулби; Общ. ред. и вступ. ст. Г.В. Бурменской; пер. с англ. Н.Г. Григорьевой и Г.В. Бурменской. – Москва : Гардарики, 2003. – 477 с.
4. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию, М, Когито-Центр, 2017. –182 с.
5. Винникот Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. – Екатеринбург: Изд-во «Литур», 2004. – 400 с.
6. Выготский Л. С. / Психология развития ребенка. - М.: Эксмо, 2004. – 231с.
7. Выготский Л. С. / Роль игры в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. - М., 2016. - 219 с.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь: психологические исследования. — Москва; Ленинград: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1934. — 324 с. — URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=84077>.
9. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. – Москва: Педагогика, 1982–1984. – Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – 1983. – 369 с.
10. Готтман, Джон Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей / Джон Готтман, Джоан Деклер ; пер. с англ. Г. Федотовой. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015.



11. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. Москва: Теревинф, 2013. 512 с. ISBN 978-5-4212-0148-9.
12. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. Питер; СПб.; 2009 ISBN 978–5–388–00493–2
13. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.
14. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / Сост. под общ. ерд. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
15. Никольская О. С., Баенская Е. Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода // Альманах Института коррекционной педагогики – 2014. – №19. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/korrekcija-detskogo-autizma-kak-narusheniya> (Дата обращения: 15.01.2020)
16. Никольская, О. С. (2016). Эмоционально-смысловой подход к коррекции расстройств аутистического спектра. Альманах Института коррекционной педагогики РАО, (26-2), 127-137. Дата обращения: 02.04.2020 (<https://alldef.ru/ru/articles/almanah-26/emocionalnosmyslovoj-podход-k-korrekczii-rasstrojstv-autisticheskogo-spektra>).
17. Первушина, О.Н. Семья как основной ресурс развития социального взаимодействия у ребенка с РАС / О.Н. Первушина, Н.С. Дулина // Ананьевские чтения — 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития (в честь 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.): мат.-лы междунар. научной конф., Санкт-Петербург, 08–11 декабря 2020 г. / Санкт-петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург : ООО «Скифия-принт», 2020. – С. 445–446.



- 18.Разенкова, Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития / Ю.А. Разенкова. – Москва : «Карапуз», 2011. – 210 с.
- 19.Романовский, Н.В. Ребенок и семья в подходе DIR/FLOORTIME / Романовский Н.В., Азирова А.А. // Научно-практический интернет-журнал «Психология и психотерапия семьи». – 2020. – №2. – С.12–22. – URL: <https://familypsychology.ru/practice/family-child-in-dirfloortime-approach> (дата обращения: 09.11.2022) DOI: 10.24411/2587-6783-2020-10009
- 20.Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети. Системный подход к помощи детям с нарушениями развития, М., Теревинф, 2014. . – 368 с.
21. Стриха О. Е. Использование шкалы структурированного наблюдения FEAS в диагностике эмоциональной сферы детей с РАС от 2 до 4 лет: Автореф. вып. квалификац. работы: Диплом. Работа: Направление 37.05.01 "Клиническая психология". Специализация "Клинико-психологическая помощь ребенку и семье" / Моск. гос. психолого-пед. ун-т. — М., 2020. — 11 с. — URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=392483>.
- 22.Шапиро, Я., Чистович, И. Руководство по оценке уровня развития детей от 1 года и 2 месяцев до 3 лет и 6 месяцев по русифицированной шкале RCDI-2000. СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, 2000. - 62 с.
- 23.Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет): Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАСН. - Минск: Издательство БелАПДИ "Открытые двери ", 1997.
- 24.Шрамм, Р. (2020). Детский аутизм и АВА: АВА (Applied behavior analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения, Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2020. - 208 с.



25. Baio J, Wiggins L, Christensen DL, Maenner MJ, Daniels J, Warren Z, Kurzius-Spencer M, Zahorodny W, Robinson Rosenberg C, White T, Durkin MS, Imm P, Nikolaou L, Yeargin-Allsopp M, Lee LC, Harrington R, Lopez M, Fitzgerald RT, Hewitt A, Pettygrove S, Constantino JN, Vehorn A, Shenouda J, Hall-Lande J, Van Naarden Braun K, Dowling NF. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *MMWR Surveill Summ.* 2018 Apr 27;67(6):1-23. doi: 10.15585/mmwr.ss6706a1. Erratum in: *MMWR Morb Mortal Wkly Rep.* 2018 May 18;67(19):564. Erratum in: *MMWR Morb Mortal Wkly Rep.* 2018 Nov 16;67(45):1280. PMID: 29701730; PMCID: PMC5919599.
26. Binns, A & Cardy, J.O. (2019). Developmental social pragmatic interventions for preschoolers with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism and Developmental Language Impairments*, 4(1): 1–18. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2396941518824497>
27. Brackett M.A., Rivers S.E., Salovey P. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Soc. Personal. Psychol. Compass.* 2011;5:88–103. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x. [CrossRef] [Google Scholar].
28. Casenhiser, D. M., Shanker, S., & Stieben, J. (2011). Learning through interaction in children with autism: Preliminary data from a social-communication-based intervention. *Autism*, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361311422052>
29. Costa A., Faria L. The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learn. Individ. Differ.* 2015;37:38–47. doi: 10.1016/j.lindif.2014.11.011. [CrossRef] [Google Scholar].



30. Davis Ph.D., Andrea; Harwell M.S., Michelle; Isaacson M.S., Lahela:
Floortime Strategies to Promote Development in Children and Teens: A
User's Guide to the DIR® Model (2014).
31. Dionne, M., & Martini, R. (2011). Floor Time Play with a child with
autism: A single-subject study. *Canadian Journal of Occupational
Therapy*, 78, 196-203. <http://dx.doi.org/10.2182/cjot.2011.78.3.8>
32. Greenspan S., DeGangi G., Wieder S. (2001). *The Functional Emotional
Assessment Scale for Infancy and Early Childhood: Clinical and Research
Applications*. Bethesda: Interdisciplinary Council on Developmental and
Learning Disorders, c. 450
33. Greenspan, S. I., Brazelton, T. B., Cordero, J., Solomon, R., Bauman, M.
L., Robinson, R., ... Breinbauer, C. (2008). Guidelines for early
identification, screening, and clinical management of children with autism
spectrum disorders. *Pediatrics*, 121(4), 828-830. [http://dx.doi.org/
10.1542/peds.2007-3833](http://dx.doi.org/10.1542/peds.2007-3833)
34. Greenspan, S., & Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes
in infants and children with disorders in relating and communicating: A
chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses.
Journal of Developmental and Learning Disorders, 1, 87-141. Retrieved
from <http://www.playworks.cc/articles/200casechartreview.pdf>
35. Greenspan, Stanley I. (Author), DeGangi Georgia(Author), Wieder,
Serena. *The Functional Emotional Assessment Scale (FEAS)*.
Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders, 2nd
ed. (July 15, 2003), 427 pp.
36. Greenspan, Stanley I. and Shanker, Stuart G.. *The First Idea: How
Symbols, Language, and Intelligence Evolved From Our Primate
Ancestors to Modern Humans* Cambridge, MA: DaCapo Press (Perseus
Books), 2004, 504 pp.
37. Greenspan, Stanley I., Wieder, Serena. *The Child with Special Needs*.
Reading, Mass., 1998, 496 pp.



38. Gutstein S. E. & Sheely R. K. (2002). Relationship Development Intervention with Young Children: Social and Emotional Development Activities for Asperger Syndrome, Autism, PDD and NLD. c.335, c. 432
39. Hess, E. (2013). DIR®/Floortime™: Evidence based practice towards the treatment of autism and sensory processing disorder in children and adolescents. *International Journal of Child Health and Human Development*, 6(3). Retrieved from <http://www.centerforthedevelopingmind.com/sites/default/files/IJCHD-2013-6-Hess-Floortime.pdf>
40. Hyman, S.L., Levy, S.E., Myers, S.M. and COUNCIL ON CHILDREN WITH DISABILITIES, SECTION ON DEVELOPMENTAL AND BEHAVIORAL PEDIATRICS (2020) Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder, *Pediatrics* January 2020, 145 (1) e20193447; DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447>
41. Lal, R., & Chhabria, R. (2013). Early intervention of autism: A case for Floor Time approach. *Recent Advances in Autism Spectrum Disorders, I*. <http://dx.doi.org/10.5772/54378>
42. Mahoney, G. (1998). Maternal communication style with mentally retarded children. *American Journal on Mental Retardation*, 92, c. 352-359.
43. Mercer, J. Examining DIR/Floortime™ as a Treatment for Children With Autism Spectrum Disorders: A Review of Research and Theory / *Research on Social Work Practice*. – 2017. – Vol. 27(5). – P. 625-635.
44. Nikolopoulos, C., Keuster, D., Sheehan, M., Dhanya, S., Herring, W., Becker, A., & Bogart, L. (2010). Socially Assistive Robots and Autism. *Solid State Phenomena*, 166-167, 315-320. <http://dx.doi.org/10.4028/www.scientific.net/SSP.166-167.315>
45. Pajareya, K, Sutthritpongsa, S, Kongkasuwan, R. (2019) DIR/Floortime® Parent Training Intervention for Children with Developmental Disabilities:



- a Randomized Controlled Trial. *Siriraj Medical Journal*. 2019. 71(5), 331-338.
46. Pajareya, K., & Kopmaneejumruslers, K. (2011). A pilot randomized controlled trial of DIR/Floortime™ parent training intervention for pre-school children with autistic spectrum disorders. *Autism*, 15(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361310386502>
47. Pajareya, K., & Nopmaneejumruslers, K. (2012). A one-year prospective follow-up study of a DIR/Floortime™ parent training intervention for pre-school children with Autistic Spectrum Disorders. *Journal of the Medical Association of Thailand*, 95(9), 1184-1193. Retrieved from <http://www.floortimethailand.com/images/info/interesting%20ari/2063.pdf>
48. Patterson, S. Y., Elder, L., Gulsrud, A., & Kasari, C. (2014). The association between parental interaction style and children's joint engagement in families with toddlers with autism. *Autism*, 18(5), 511-518.
49. Robins D.R. Fein, Barton, *Modified Checklist for Autism in Toddlers*, 1999.
50. Romanovsky, N.V., Itskovich, G., & Strikha, O.E. (2022). Trialability of FEAS Structured Observation Scale on a Sample of Russian-Speaking Children. In A.A. Arinushkina, & I.A. Korobeynikov (Eds.), *Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars* (pp. 293-305). Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13646-7_30
51. Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J. I., Crank, J., Albarran, S. A., Raj, S., Mahbub, P., & Woynaroski, T. G. (2020). Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. *Psychological Bulletin*, 146(1), 1–29. <https://doi.org/10.1037/bul0000215>



52. Shore, S., & Rastelli, L. G. (2011). *Understanding autism for dummies*. John Wiley & Sons.
53. Siller, M., & Sigman, M., The behaviors of parents of children with ASD predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of ASD & Developmental Disorders*, 2002, c. 32, 77-89.
54. Smith, Tristram & Iadarola, Suzannah (2015) Evidence Base Update for Autism Spectrum Disorder, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44:6, 897-922
55. Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C., & Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: The PLAY Project Home Consultation program. *Autism*, 11(3), 205-224. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361307076842>
56. Solomon, R., Van Egeren, L., Mahoney, G., Quon Huber, M., Zimmerman, P. (2014). PLAY Project Home Consultation Intervention Program for Young Children With Autism Spectrum Disorders: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35(8), 475-485. http://www.playproject.org/assets/PLAY_Project_Home_Consultation_Intervention.1.pdf
57. Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. 72
58. Weeks, K. (2009). Musical gold: The partner's singing voice in DIR®/Floortime™. *Growing and Maturing*, 15, 22- 23. Retrieved from www.imagine.musictherapy.biz/Imagine/archive_files/Early%20Childhood%20News%20letter%202009.pdf#page=22



59. Wieder, S., & Greenspan, S. I. (2005). Can children with autism master the core deficits and become empathetic, creative and reflective? A ten to fifteen year follow-up of a subgroup of children with autism spectrum disorders (ASD) who received a comprehensive developmental, individual-difference, relationship-based (DIR) approach. *The Journal of Developmental and Learning Disorders*, 9, 39-60. Retrieved from <http://playworks.cc/articles/DIRstudy--10yearfollowup.pdf>



Индивидуальная программа ранней помощи в рамках подхода DIRFloortime (пример)

Ребенок: Б**** возраст 2 год 4 месяца

Б**** - ребенок с диагнозом РАС, воспитывается в полной многодетной семье (есть еще старшие братья и сестра), бабушка проживает вместе с семьей и участвует в воспитании ребенка.

Данные анамнеза: беременность без особенностей, роды методом планового кесарева сечения. Наблюдался период нейротипичного развития до 1,5 лет. После 1,5 лет мама заметила, что у ребенка стал исчезать лепет, пропал эмоциональный контакт, ребенок замкнулся, появились стереотипные действия.

В процессе наблюдения за игрой ребенка Б**** проявлял отсутствие интереса к контакту, к действиям специалиста, был сконцентрирован на простой сенсомоторной игре (раскладывал колечки от пирамидки в ряд), спустя 15 минут после пребывания в игровой комнате стал тянуть маму за руку к дверям, проявляя желание уйти.

Запрос мамы на начала терапии: «Я бы хотела что бы Б**** реагировал на сове имя, отзывался на просьбы, разговаривал»

В результате оценки по списку ключевых навыков комплексной работы, а так же работы с родителем по переформулировке данных навыков были предложены следующие целевые навыки, представленные в Таблице 5.

№	Описание навыка	общие стратегии работы для специалистов и родителей		
			начат	освоен
1. Саморегуляция, внимание и интерес к миру. Сенсомоторный профиль ребенка.				
1.21	Будет способен обращать внимание на взрослого и предметы, который тот демонстрирует (общее внимание)	1.2 Наблюдение за ребенком, демонстрация ему предметов на уровне своего лица, нахождение взрослого на уровне взгляда ребенка или чуть ниже. 1.6 Выполнять интересные для ребенка и забавные действия, надевать маски, петь знакомые песенки		
1.17	Будет способен переключать внимание с объекта на объект	1.6. Игра с перевоплощением, надевание шляп, масок и т.д. предлагать интересные для ребенка действия, например дуть мыльные пузыри.		
1.23	Будет способен удерживать общее внимание со взрослым за счет инициированных взрослым интеракций невербального и вербального общения	1,5, Предлагать ребенку игры и формы взаимодействия, не перевозбуждающие его 1.6 Производить различные собственные действия, потенциально способные заинтересовать ребенка		
1.5	Будет проявлять познавательный интерес и исследовательское поведение	1.4 Наблюдать за ребенком, его взглядом, четко понимать его сенсомоторный профиль, присоединяться к его интересам		
1.9	Будет адекватно реагировать на вестибулярные стимулы	Использование технологий сенсорного насыщения ребенка, техники из метода сенсорной интеграции		
1.10	Будет адекватно реагировать	Использование технологий сенсорного		



	на проприоцептивные стимулы	насыщения ребенка, техники из метода сенсорной интеграции		
1.14	Будет способен использовать крупную моторику для самостоятельных реакций и действий	Создание двигательных маршрутов, преодоление физических препятствий		
1.16	Может воспринимать целостные объекты, а не только фиксируется на их частях	Технологии сенсорного насыщения, обеднения визуальной среды, 1.1 поддержка саморегуляции ребенка, создание комфортной и безопасной среды		
1.22	Будет способен к сорегуляции с близким взрослым в сенсомоторных интерактивных играх с использованием предпочитаемых и приятных сенсорных и моторных модальностей, таких как движение, взгляд, прикосновение, слушание.	1.5. Помогать ребенку играть в сенсомоторные игры но при этом помогая ему не перевозбуждаться, помня его индивидуальные особенности		
1.23	Будет удерживать общее внимание со взрослым за счет инициированных взрослым интеракций невербального и вербального общения	1.6. Привлекать внимание ребенка к себе, свои действия, своему лицу по средством различных интересных для ребенка видов активности		
2. Формирование взаимоотношений, привязанности и вовлечённости				
2.1	Будет выделять значимого взрослого, радостно отвечать на контакт с ним, демонстрировать улыбку, блеск в глазах.	2.1. Техники формирования совместного внимания: игры в «ку-ку», «Коза рогатая» и т.д.		
2.2	Будет проявлять социальный интерес, смотреть на партнера инициирующего взаимодействие.	2.2 Техники активного следования за ребенком, отзеркаливание действий ребенка, присоединение к нему в его деятельности		
2.3	Будет устанавливать с партнером глазной контакт 10 раз за занятие	подносим игрушку или интересный предмет близко к нашему лицу, играем в тактильные игры лицом к лицу, изображаем на лице смешные гримасы, одеваем на себя шляпы, очки, маски		
2.7	Будет заражаться радостным аффектом близкого взрослого, разделяя его	2.3.Стараемся разделить с ребенком удовольствие, которое он испытывает, сделать его взаимным		
2.6	Будет способен формировать отношения с близкими взрослыми посредством приятного и радостного взаимодействия	2.5 Усиливаем аффект, подчеркиваем свои чувства, преувеличиваем свою мимику и жесты. 2.3. Разделяем удовольствие с ребенком		
2.14	Будет чувствовать себя комфортно и в безопасности при контакте со взрослым	2.2. Стараемся не создавать дискомфортных или неприятных для ребенка ситуаций и действий		
2.17	Будет способен удерживаться в контакте продолжительностью до 3-5 коммуникативных циклов, инициируемых взрослым.	2.6 Соблюдаем очередность при взаимодействии, стараемся отвечать на коммуникативные циклы, предлагать расширение кругов общения		



3. Инициатива и обоюдная (двухсторонняя) коммуникация, целенаправленный ответ				
3.1	Будет способен использовать разделенное внимание в коммуникации для привлечения внимания партнера при необходимости	3.2. Делаем паузы, предлагаем и ждем ответа ребенка		
3.7	Будет способен инициировать (открывать коммуникативные циклы) целенаправленное взаимодействие вокруг своих желаний и закрывать циклы после реакции взрослого	3.1. Стараемся вызвать интерес к взаимодействию		
3.20	Будет способен имитировать действия партнера, которые его заинтересовали и которые ему технически доступны	Демонстрируем ребенку интересные и доступные для него виды действий и игр		

Цели для работы с родителем: проведенная диагностика детско-родительского взаимодействия с использованием субшкалы FEAS «Воспитатель» позволила выявить проблемы в общении мамы с ребенком и поставить следующие цели для работы с мамой ребенка (Таблица 6).

Пункты шкалы FEAS с низким балом компетентности у мамы	Цели работы с мамой
5. Показывает постоянный интерес к ребенку, сфокусирован на его сигналах (жестах, вокализациях), удерживает ребенка вовлеченным в игру	Учить маму проявлять интерес к ребенку и замечать его сигналы
6. Показывает приятный или оживленный, положительный аффект во время игры.	Учить маму проявлять достаточно высокий уровень положительного аффекта во время игры с ребенком
6. Чувствителен и отзывчив к потребностям ребёнка в прикосновениях, поглаживает или трогает способами, которые приятны ребёнку	Учить маму способам проявления отзывчивости к потребностям ребенка
7. Обеспечивает ребенку приятные впечатления от активных игр или поддерживает исследование двигательных способностей ребёнка	Учить маму поддерживать маму поддерживать исследовательское поведение ребенка
8. Расслаблен во время взаимного общения с ребёнком, внимателен к каждому действию ребёнка, но не чрезмерно.	Учить маму проявлять достаточное внимание к действиям ребенка
10. Показывает удовольствие от нахождения с ребёнком и игры с ним через улыбки или радостные взгляды, излучает ощущение тепла, проявляемое через жесты. Понимает	Учить маму радоваться контакту с ребенком и проявлять свои положительные чувства на



культурные различия эмоциональной экспрессии.	вербальном и невербальном уровне
12. Поддерживает вербальный или визуальный контакт с ребёнком, показывает свою доступность и интерес к ребёнку. Ребёнок может отходить от воспитателя, чтобы обследовать комнату, в то время как воспитатель на расстоянии поддерживает связь с ним жестами, вокализациями и экспрессивной мимикой	Учить маму устанавливать и поддерживать контакт с ребенком на разном расстоянии от него
13. Открывает коммуникативные циклы. Иницирует взаимодействие с ребенком через вокализации или жесты, создавая возможности для диалога с ребенком (<i>интерактивные возможности</i>)	Учить маму открывать и закрывать коммуникативные циклы в общении с ребенком
17. Поддерживает ребёнка в том темпе, чтобы он оставался вовлечённым, одновременно отвечая на его реакции. Избегает перенасыщения ребёнка речью и действиями	Учить маму поддерживать необходимый темп и ритм для взаимодействия с ребенком
20. Использует жестовую и лицевую экспрессию для поддержания кругов общения	Учить маму поддерживать круги общения
22. С интересом и удовольствием играет с ребёнком вне зависимости от того, во что хочет играть ребёнок	Учить маму следовать за интересами ребенка

Лист поурочных отметок работы над навыками специалиста (родителя)

№	Описание навыка/ дата					
1.21	Будет способен обращать внимание на взрослого и предметы, который тот демонстрирует (общее внимание)					
1.17	Будет способен переключать внимание с объекта на объект					
1.23	Будет способен удерживать общее внимание со взрослым за счет инициированных взрослым интеракций невербального и вербального общения					
1.5	Будет проявлять познавательный интерес					



	и исследовательское поведение					
1.9	Будет адекватно реагировать на вестибулярные стимулы					
1.10	Будет адекватно реагировать на проприоцептивные стимулы					
1.14	Будет способен использовать крупную моторику для самостоятельных реакций и действий					
1.16	Может воспринимать целостные объекты, а не только фиксируется на их частях					
1.22	Будет способен к сорегуляции с близким взрослым в сенсомоторных интерактивных играх с использованием предпочитаемых и приятных сенсорных и моторных модальностей, таких как движение, взгляд, прикосновение, слушание.					
1.23	Будет удерживать общее внимание со взрослым за счет инициированных взрослым интеракций невербального и вербального общения					
2.1	Будет выделять значимого взрослого, радостно отвечать на контакт с ним, демонстрировать улыбку, блеск в глазах.					
2.2	Будет проявлять социальный интерес, смотреть на партнера инициирующего взаимодействие.					
2.3	Будет устанавливать с партнером глазной контакт 10 раз за занятие					
2.7	Будет заражаться радостным аффектом близкого взрослого, разделяя его					
2.6	Будет способен формировать отношения					



	с близкими взрослыми посредством приятного и радостного взаимодействия					
2.14	Будет чувствовать себя комфортно и в безопасности при контакте со взрослым					
2.17	Будет способен удерживаться в контакте продолжительностью до 3-5 коммуникативных циклов, инициируемых взрослым.					
3.1	Будет способен использовать разделенное внимание в коммуникации для привлечения внимания партнера при необходимости					
3.7	Будет способен инициировать (открывать коммуникативные циклы) целенаправленное взаимодействие вокруг своих желаний и закрывать циклы после реакции взрослого					
3.20	Будет способен имитировать действия партнера, которые его заинтересовали и которые ему технически доступны					