

ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ РЕБЕНКУ С АУТИЗМОМ

О.С. НИКОЛЬСКАЯ*,

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики
Российской академии образования», ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия,
nikolskaya@ikr.email

Е.Р. БАЕНСКАЯ**,

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики
Российской академии образования», Москва, Россия,
baenskaya@ikr.email

И.Е. ГУСЕВА***,

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики
Российской академии образования», Москва, Россия,
gusevaie@mail.ru

Для цитаты:

Никольская О.С., Баенская Е.Р., Гусева И.Е. Задачи и методы коррекционной помощи ребенку с аутизмом // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 1. С. 140—152. doi: 10.17759/cpp.2019270109

* *Никольская Ольга Сергеевна*, доктор психологических наук, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»; профессор кафедры детской и семейной психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: nikolskaya@ikr.email

** *Баенская Елена Ростиславовна*, доктор психологических наук, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», Москва, Россия, e-mail: baenskaya@ikr.email

*** *Гусева Ирина Евгеньевна*, психолог, научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», Москва, Россия, e-mail: gusevaie@mail.ru

Представлен сравнительный анализ двух близких подходов к психологической помощи при детском аутизме — стратегия *floortime* и эмоционально-смысловой подход, общей целью которых является возвращение ребенка в русло нормального психического и социального развития. Прослеживается, как общность и расхождения в теоретических установках данных подходов реализуются в их практике. Показано, что при единстве подходов в выделении основного направления усилий — помощь ребенку в аффективном развитии через развитие эмоциональных отношений с близкими — имеются существенные различия в постановке задач, разработке методов и приемов коррекционной работы. Рассмотрены сходства и различия в способах установления и развития эмоционального контакта с ребенком, средствах вовлечения в коммуникацию и взаимодействие, преодоления стереотипности и развития спонтанности и гибкости в поведении, формирования аффективного опыта, стимуляции и развития речевой коммуникации.

Ключевые слова: детский аутизм, психологическая помощь, стратегия *Floortime*, эмоционально-смысловой подход, игровое препятствие, эмоционально-смысловой комментарий, развитие речевой коммуникации.

Предлагаемая статья продолжает сравнительный анализ двух подходов к коррекции детского аутизма (стратегии *Floortime* и эмоционально-смысловой подхода). Рассмотрим подробнее, как сходство и различия их концептуальных положений реализуются в постановке задач, выборе методов и приемов практической коррекционной работы.

Первой и важнейшей для обоих подходов является задача установления эмоционального контакта и вовлечения ребенка в развитие эмоциональных отношений. Разделение общего удовольствия и закрепление позитивного опыта эмоционального контакта со взрослым является необходимым условием и отправной точкой развития активности ребенка во взаимодействии с людьми и окружением в целом, его социального и когнитивного развития [1; 3; 4].

Установление эмоционального контакта как в том, так и в другом подходе происходит посредством присоединения взрослого к занятиям самого ребенка, которые, как правило, представляют собой стереотипную аутостимуляцию. Присоединение при этом предполагает не формальное воспроизведение активности ребенка, а разделение с ним удовольствия от значимых для него действий и впечатлений и определение на этой основе доступного ребенку уровня и форм инициации игрового взаимодействия. Вовлечению ребенка в общую игру способствует то, что присоединившийся к активности ребенка взрослый изначально интерпретирует его действия как намеренные и включенные в коммуникацию.

Для вовлечения ребенка в эмоциональное взаимодействие оба подхода используют широкий спектр сходных приемов. Возможны прямые попытки помощи ребенку в преобразовании стереотипной активности в целенаправленное игровое действие (построить горку или сложить из своих ладоней гараж для машинки, которую он однообразно катает); можно попытаться превратить стереотипное кружение в общий танец, выстраивать контакт на основе тактильных игр или других сенсорных впечатлений, доставляющих ему удовольствие. Эмоционально присоединиться и придавать смысл активности ребенка можно, даже и не вмешиваясь активно, а сопровождая ее ритм и акцентируя действия ребенка модуляциями голоса и выразительными жестами, эмоциональным вербальным комментарием («Как ты здорово прыгаешь!») [1; 5].

Вместе с тем, при общем понимании значимости вовлечения ребенка в эмоциональные отношения и сходстве используемых приемов при установлении эмоционального контакта, сравниваемые подходы расходятся в определении дальнейших задач и средств развития эмоциональных отношений ребенка со взрослым.

В стратегии *Floortime* в наибольшей степени акцентируется задача *стимуляции собственной инициативы и активной намеренности ребенка в отношениях со взрослым*, среди приемов вовлечения во взаимодействие одним из основных является *создание игрового препятствия, провоцирующего обращение ребенка ко взрослому* (придержать дверь, которую он пытается открыть, нарушить последовательность выстраиваемого из игрушек ряда и т. д.).

В эмоционально-смысловом подходе акцентируются задачи *повышения активности и увеличения выносливости ребенка в контактах со взрослым*, поэтому значительное место в коррекционной работе занимают *приемы эмоционального тонизирования*, связанные, прежде всего, с совместным переживанием удовольствия от приятных сенсорных впечатлений, ритма общих движений, общей вокализации, манипуляций с предметами, игрушками. Эмоциональное тонизирование используется и для того, чтобы помочь ребенку *более ярко пережить, выделить, лучше осознать* и осмыслить пережитые вместе впечатления в контексте общей игры и его реальной жизни. Поэтому неотъемлемым компонентом такого тонизирования в русле эмоционально-смыслового подхода является с самого начала даваемое *речевое обозначение* взрослым ярких моментов общения, игровых действий и качества впечатлений — подбор точного слова и его акцентирование выразительной интонацией.

Оба подхода нацелены на поступательное развитие возможностей организации коммуникации и взаимодействия с ребенком. Во *Floortime* этому служит игровое противодействие механическому воспроизведению ребенком привычной последовательности действий, чему, как уже

упоминалось, служит введение затруднений, побуждающих ребенка обращаться за помощью ко взрослому и, таким образом, запускать коммуникационные циклы, постепенно удлиняя цепочку обращений и ответов в решении общей задачи преодоления препятствия [1].

В эмоционально-смысловом подходе взаимодействие с ребенком развивается на основе сложившихся форм контакта как *дифференциация их приятного содержания*. При этом *взрослый предлагает ребенку возможные формы совместного переживания и позитивной эмоциональной реакции на новые приятные впечатления* в постепенно удлиняющихся по времени эпизодах взаимодействия [4; 5].

Общей задачей для обоих подходов является постепенное преодоление ребенком жестко стереотипных форм жизни, развитие возможности его спонтанности, инициативности во взаимодействии с окружением.

В стратегии *Floortime* задача стимуляции инициативности ребенка, также как и целенаправленности его активности, ставится уже на начальных этапах работы. Для этого также используется стратегия создания препятствий, которая направлена на разрушение стереотипных форм поведения.

В эмоционально-смысловом подходе *создание стереотипа взаимодействия со взрослым, стереотипа игры* рассматривается как обязательный и продолжительный этап коррекционной работы. *Спонтанность, возможность появления вариативности и гибкости* в активности ребенка формируются *внутри и под защитой* сложившегося стереотипа. Сама сохраняющаяся длительное время структура взаимодействия, гарантирующая ребенку стабильность, устойчивость освоенных совместно со взрослым форм, уменьшает его тревожность, повышает активность в контактах. Внутреннее, содержательное развитие стереотипа, в частности игрового, происходит благодаря последовательному введению взрослым новых впечатлений, переживаемых вместе с ребенком.

Ниже мы постарались дать сопоставление в двух подходах *целей установления эмоционального контакта и средств развития эмоциональных отношений* ребенка с окружением (табл.).

Проиллюстрируем подробнее, как эти обозначенные коррекционные установки реализуются в рассматриваемых подходах на примере *решения важнейшей задачи развития активной и спонтанной речи ребенка*.

Оба подхода позиционируют, что *ребенок с аутизмом может освоить речь только в контексте развития коммуникации*, и обогащение его языка может идти одновременно с развитием эмоциональных отношений и индивидуального аффективного опыта. Едино понимание того, что формально заученные речевые навыки крайне ограниченно применяются таким ребенком, что лишь слово, наполненное эмоцией, обретает для него смысл и распространяется в другие контексты.

**Цели установления эмоционального контакта и средств развития
эмоциональных отношений ребенка с окружением**

Эмоционально-смысловой подход	Стратегия Floortime
<p>Взрослый стремится эмоционально тонизировать ребенка, заражает его своим удовольствием и, используя приятные сенсорные впечатления, активизирует в контакте.</p> <p>Эмоциональное тонизирование позволяет снизить сенсорный дискомфорт, повысить выносливость ребенка и стимулировать его интерес к окружающему.</p> <p>Опыт общего удовольствия позволяет ребенку установить избирательные отношения со взрослым, увеличить выносливость в общении с ним: снизить чувствительность в глазном и тактильном контакте, дискомфорт в восприятии голоса и негативизм к вербальным обращениям.</p> <p>Вовлечение в коммуникацию происходит в процессе эмоционального тонизирования, активизирующего ребенка в проявлении спонтанных и ответных реакций.</p> <p>Эмоционально тонизируя, взрослый вовлекает ребенка в совместно-разделенное переживание происходящего, что создает условия для последовательного введения в его аффективный опыт качественно разных эмоциональных переживаний.</p> <p>Проявление спонтанных и ответных реакций ребенка поддерживается внешней организацией структуры взаимодействия, пространства и ритма, облегчающего ему возможность проявить себя.</p> <p>Стереотипные формы сложившегося эмоционального контакта используются для развития коммуникации и взаимодействия.</p>	<p>Ставится задача создания эмоционально насыщенных ситуаций взаимодействия, подчеркивается значение переживания общего удовольствия, эмоциональной выразительности и заразительности взрослого в контактах.</p> <p>В эмоционально насыщенных ситуациях стимулируется интерес ребенка к окружающему, задача десенсибилизации в сенсорной сфере специально не ставится.</p> <p>Задача десенсибилизации к социальным впечатлениям тоже специально не ставится. Сенсорная стимуляция используется для привлечения внимания ребенка ко взрослому, акцентируются приемы, позволяющие удивить и заинтриговать ребенка.</p> <p>Взрослый провоцирует вовлечение ребенка в коммуникацию с помощью создания игровых препятствий, мешающих ребенку совершать привычные действия.</p> <p>Создание эмоционально насыщенных ситуаций, адаптированных к биологическим особенностям ребенка, помогает ему укреплять связь между ощущением, аффектом и движением, стимулировать целенаправленность в поведении.</p> <p>Не акцентируется внимание на создании внешних пространственно-временных структур для поддержки проявления инициативы и ответных действий ребенка.</p> <p>Для стимуляции инициативности ребенка в контактах используется стратегия препятствий, разрушающая стереотипы его поведения.</p>

Эмоционально-смысловой подход	Стратегия Floortime
<p>Развитие коммуникации происходит в результате обогащения и детализации стереотипных форм контакта впечатлениями и событиями, имеющими для ребенка и взрослого общий эмоциональный смысл.</p> <p>Акцент делается на развитии содержания эмоциональных отношений, позволяющих ребенку вместе со взрослым опробовать и ввести в свой опыт качественно разные аффективные переживания, запускающие развитие все более активных и сложных отношений со средой и людьми: от освоения постоянных условий к активному взаимодействию с динамично изменчивым миром</p>	<p>Коммуникативный цикл формируется через затруднение, взрослый должен создавать препятствия в общей игре, побуждающие ребенка обращаться к нему и запускать коммуникационный цикл.</p> <p>Развитие эмоциональных отношений рассматривается и оценивается как развитие цепочки коммуникативных циклов, которые может поддержать ребенок. Признается важность введения в аффективный опыт ребенка переживаний, организующих конструктивные отношения с окружением, но их содержание не конкретизируется и последовательность освоения не выделяется</p>

В стратегии *Floortime* и эмоционально-смысловом подходе поведение ребенка изначально осмысливается и рассматривается не только как намеренное и целенаправленное, но и как *коммуникативное*. Взрослый чутко отвечает на движение, жесты, вокализацию, слова, произносимые ребенком, и, придавая им смысл, включает в контекст эмоциональных отношений.

При общем понимании итоговой цели в обоих подходах имеются различия в выделении последовательности шагов и ведущих способов стимуляции речи и развития ее коммуникативной функции.

В стратегии *Floortime* предлагается идти к речевой коммуникации через предварительную отработку ее невербальных средств (мимики, жестов). Основным приемом является следование за интересами ребенка, взаимодействие на уровне обмена жестами, и лишь затем происходит введение на этой основе слов, чтобы ребенок использовал их осмысленно. Обмен жестикоммуляционными сигналами, по мнению С. Гринспен, увеличивает число коммуникативных циклов и может научить ребенка ценить общение само по себе [1].

Понятно, что при нормальном онтогенезе младенец еще не использующий слова, но активно включенный в общение, может скорее повторить за взрослым простой выразительный жест (нет, дай, пока, поцелуй и др.), чтобы выразить свое желание, ответить на обращение, продемонстрировать свое участие в происходящем, привлечь к себе внимание. Но ребенку с аутизмом сложны любые формы коммуникации, и трудно сказать, что ее невербальные средства осваиваются им легче и ведут к использованию вербальных. Поэтому в эмоционально-смысловом под-

ходе внимание уделяется одновременно всем ее формам. Еще одной причиной этого является то, что во многих случаях коррекционная работа начинается с мутичным ребенком, имеющим некоторую историю вербального развития (достаточно часто в истории развития ребенка с аутизмом прослеживается потеря начинавшей развиваться речи) [2; 5].

Стимуляция вокализации и вербальной активности ребенка в нашем подходе достигается с помощью *эмоционального тонизирования*. Это может происходить в разных ситуациях, прежде всего, игровых, когда происходит эмоциональная «переключка» взрослого и ребенка. Вырывающиеся у ребенка на подъеме активности звукосочетания или отдельные слова моментально подхватываются взрослым и вводятся в контекст взаимодействия. Они связываются с определенными яркими моментами общей игры, общего удовольствия, приобретая смысл коммуникации. Если эти эпизоды насыщенного эмоционального контакта устойчиво повторяются, то и их вербальные обозначения начинают осмысленно и активно использоваться ребенком. Поэтому стимуляция речевой активности происходит одновременно с созданием стереотипа игры или хотя бы повторяющегося эпизода игрового взаимодействия.

Известно, что ребенку с аутизмом трудно осуществление целенаправленных действий, в том числе вербальных, в тяжелых случаях крайне сложен сам момент их инициации. Аналогично тому, как проявление целенаправленной двигательной активности ребенка облегчает внешняя организация пространства и структуры взаимодействия, проявлению его вербальной активности также помогают паузы в ритмически организованной или даже рифмованной речи взрослого, прежде всего, в конце словосочетания или фразы. Так, действенным приемом стимуляции вокализаций, слогов и слов в ходе интенсивного эмоционального тонизирования ребенка является недоговаривание взрослым стихотворной или песенной фразы и ожидание ее завершения хотя бы звуком, который моментально подхватывается и трансформируется в нужный слог, слово [5].

В связи с трудностями организации целенаправленного речевого акта такой ребенок часто может произнести что-то «по делу», но очень тихо и крайне смазанно. Взрослый должен быть готов к этому и, не упустив случая, внятно воспроизвести то, что в этой ситуации хотел или мог хотеть сказать ребенок и тут же ответить на его комментарий или обращение. Приобретая внешнюю опору для произношения и, что самое главное, уверенность, что его понимают, ребенок становится более активным и внятным в речевой коммуникации [1; 5].

В стратегии *Floortime* тоже предлагаются приемы стимуляции речи и поддержки простого диалога с помощью внешней ритмической организации, но характерно, что она задается ребенку только с помощью ободряющей жестикуляции или голосового сопровождения взрослого, на-

правленных на сокращение временной отсрочки ответа, облегчение его инициации. Взрослый не подсказывает ребенку нужного слова или его начального слога, помогая запустить или поддержать речевую активность ребенка, но может предложить выбор из двух ответов, заданных в вопросе [1].

Различия подходов в стратегии развития вербальной коммуникации с аутичным ребенком наиболее явно проявляются в *отношении к эхोलалии*. Доктор Гринспен рассматривает ее больше с отрицательной стороны и советует взрослому, принимая эхολаличный ответ ребенка за «чистую монету», ставить его перед необходимостью сделать активный выбор, чтобы получить желаемое [1]. Конечно, формирование способности активно выбирать и выражать свои желания, определять их сравнительную ценность и выстраивать иерархию становится необходимым на определенном этапе аффективного развития такого ребенка. Вместе с тем, мы считаем, что на начальных этапах работы с мутичным ребенком появление эхολалии может быть очень хорошим прогностическим показателем возможностей развития вербальной коммуникации, поскольку такой ребенок, как правило, начинает повторять слова взрослого в том случае, если они его эмоционально затрагивают. Эти повторы необходимо поддерживать и вплетать в процесс коммуникации, связывать их с разными моментами взаимодействия, что дает возможность изменить характерную тенденцию появления так называемых «плавающих» слов, разово возникающих и не закрепляющихся в речи ребенка.

Использование эхολалий, в том числе и отсроченных, является обязательным этапом в развитии развернутой речи и диалога с ребенком, который стереотипно пользуется ограниченным набором отдельных слов и предельно свернутых фраз. Эта форма позволяет ребенку подхватывать за взрослым новые, подходящие по смыслу к ситуации слова и сочетания слов — дополнения, дающие оттенки качества переживаний, их значимости для ребенка («чудесный», «любимый», «лучший» и т. д.). Они также становятся неотъемлемой составляющей повторяющихся эпизодов взаимодействия, и ребенок начинает осознанно и направленно их использовать.

Таким образом, эхολалии и ряд других стереотипных проявлений ребенка с аутизмом, включенных во взаимодействие, с помощью взрослого *могут наполняться содержательно*, терять свою механистичность и перерасти в менее жесткие, допускающие вариации формы и, соответственно, меняться функционально. Также эхολаличное повторение ребенком за взрослым правильной формы обращения, выражение желания/нежелания позволяет ему быстрее *освоить их употребление в речи от первого лица*, что крайне важно и для развития коммуникации, и для формирования индивидуального аффективного опыта.

Без использования эхολалий трудно организовать возможность диалога и его развитие и у детей с развернутой речью, которая может за-

ключаться в стереотипном воспроизведении цитат и иметь монологичный характер. В этом случае присоединение к аутостимуляции ребенка происходит благодаря внесению дополнений — новых подробностей, смысловых акцентов в воспроизводимые речевые формы [4; 5].

Речь ребенка и взрослого рассматривается в обоих подходах не только как возможность коммуникации, но и как средство организации впечатлений и индивидуального аффективного опыта ребенка в целом.

Во *Floortime* показывается необходимость сопровождающего ребенка заразительного комментария, обозначающего для него смысл происходящего. Вместе с тем, на первых этапах установления контакта с особенно сложными детьми вербальный комментарий не предполагается — речь идет о включении ребенка взрослым в простую сенсорную игру (ритмические покачивания, звуковая игра и т. д.), направленную на достижение совместно переживаемых моментов удовольствия, которые ярко изображаются взрослым, и стимулирование активности и инициативности ребенка. Лишь при появлении признаков его активности во взаимодействии (например, ребенок сам залезает на колени взрослого или берет его за руку) взрослый вербально обозначает намерение ребенка, его действия [1].

В эмоционально-смысловом подходе с самого начала установления контакта с ребенком принципиально важен подбор взрослым выразительного слова (эмоциональная реплика, междометие, фрагмент цитаты), отражающего смысл возникшего момента взаимодействия, удовольствия от него. *Эмоционально-смысловой комментарий*, вовлекающий ребенка в совместно разделенное переживание, является одной из основных составляющих коррекционной работы и на занятиях, и в повседневной жизни ребенка [4; 5].

С его помощью *тонизирование ребенка перестает быть исключительно сенсорным и начинает осуществляться с помощью более сложных эмоциональных впечатлений*. Для ребенка в вербальной и невербальной форме эмоционально акцентируется функциональная ценность привлекших его внимания вещей и игрушек, действий, которые с ними можно совершить; взрослый озвучивает и переживает вместе с ребенком его успех, радуется его ловкости, упорству и терпению, восхищается сообразительностью. Комментарий задает смысловую целостность его поведению, определяет логику переключения с одних действий на другие, делает для ребенка более отчетливыми собственные желания и состояния, помогает организовать аффективный опыт.

Усложнение эмоционально-смыслового комментария происходит, прежде всего, в совместной с ребенком игре, в прорисовывании взрослым для ребенка значимых впечатлений, их детализации, смысловой дифференциации при чтении книг, комментировании мультфильмов, диафильмов, семейных фотографий, при составлении историй про ребенка. Логика этого усложнения, обогащения комментария — постепенный переход

от совместного переживания с ребенком избирательных впечатлений к их связыванию в сюжетную историю, обсуждению событий.

В идеале такой комментарий должен постоянно сопровождать ребенка, проявляя и акцентируя для него эмоциональный смысл происходящего. Но это не значит, что взрослый должен непрерывно говорить и давать ребенку полезные сведения, что может утомить обоих, ребенок начнет испытывать раздражение или научится пропускать речь взрослого мимо ушей. Здесь остается в силе общий принцип подключения взрослого к тому, что задевает, интересуется или может заинтересовать ребенка, с целью усилить этот интерес и осмыслить его как общий, вложенный в эмоциональные отношения.

Находясь «на одной волне» с ребенком и выявляя возможные моменты общей заинтересованности, мы накапливаем поводы для организации коммуникации и взаимодействия, в том числе и речевого. На их основе постепенно появляется возможность обмениваться впечатлениями, оценками, мнениями, обсуждать происходящее. На более поздних этапах работы предметом такого обсуждения становятся отношения людей, их чувства и намерения, явные и скрытые. Наш опыт, как и опыт доктора Гринспена, показывает, что дети с аутизмом способны не только вступать в эмоциональные отношения, формировать эмоциональную привязанность, но и во многих случаях проявлять эмпатию, понимать чувства других людей.

На основе эмоционально-смыслового комментария расширяются представления ребенка об окружающем, фрагментарные впечатления детализируются, дифференцируются и связываются в общую картину, выделяются сюжеты развития значимых событий, что привлекает ребенка к выделению логических и причинно-следственных отношений [3; 4].

Еще одной функцией эмоционально-смыслового комментария для нас является развитие внутреннего мира ребенка, его представлений о себе и восприятия своего прошлого и будущего. Эти представления развиваются, прежде всего, в совместной с ребенком сюжетной игре, сюжетном рисовании, куда взрослым, а на определенном этапе развития и самим ребенком вводятся подробности его жизни, совместно проживаются значимые для него события; при комментировании семейных фотографий, создании историй про ребенка.

О необходимости такой специальной проработки переживаний ребенка, мотивов его действий в ролевой игре, в беседах, основанных на обсуждении и осмыслении его желаний, предпочтений, важных впечатлений его жизненного опыта, говорит и С. Гринспен. Он считает, что такие специальные занятия могут помочь ребенку с РАС подготовиться к новым переживаниям и предвосхитить предстоящие проблемы, связанные с неизбежными изменениями в привычном порядке домашней жизни, событиями, происходящими в его семье, в школе (например, рождение брата

или сестры, переезд в новый дом, первый день в школе). Но это предполагается делать уже на этапе, когда ребенок может ответить на вопрос, проигрывает сам какие-то значимые эпизоды, демонстрирует способность устанавливать определенные причинно-следственные связи.

В эмоционально-смысловом подходе комментарий взрослого (на возможном для ребенка уровне, т. е. учитывающий доступность для него определенного рода переживаний) может предшествовать появлению собственных игровых действий ребенка, его активной речи. Поэтому даже не очень отзывчивым детям стоит рассказывать истории о том, как храбро они катаются с горки, какими милыми они были маленькими, как летали на самолете, ездили к бабушке и т. п. Совместный вечерний перебор ярких моментов прошедшего дня, посвящение в его радости и заботы пришедших с работы близких, общие соображения о том, что будет завтра, просмотр фотографий дачной летней жизни и мечты о будущих праздниках в конечном итоге могут привести близких к моменту, когда ребенок сам начнет делиться воспоминаниями и попытается принять участие в обсуждении общих планов. Понятно, конечно, что это становится возможным только при регулярности и длительности такой работы его близких.

Выводы

Итак, мы проследили, как в каждом из подходов в процессе развития эмоциональных отношений со взрослым решается важнейшая задача формирования аффективного опыта ребенка, от степени разработанности которого зависит возможность его активного и осмысленного взаимодействия с окружением. Общими являются ориентация на закономерности становления эмоционального взаимодействия ребенка с близким взрослым в нормальном онтогенезе, способы установления эмоционального контакта на начальных этапах коррекционной работы и понимание полноценного содержания этого опыта, к освоению которого надо стремиться. Отличие проявляется, прежде всего, в том, что в эмоционально-смысловом подходе особое внимание уделяется последовательности введения качественно разных переживаний в опыт ребенка и роли взрослого в совместном с ребенком проживании впечатлений, лежащих в их основе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гринспен С., Уидер С.* На ты с аутизмом: пер. с англ. М.: Теревинф, 2013. 512 с.
2. *Никольская О.С.* Психологическая классификация типов детского аутизма // Вопросы психологии. 2017. № 5. С. 14—25.
3. *Никольская О.С., Баенская Е.Р.* Детский аутизм как системное нарушение психического развития ребенка // Вопросы психологии. 2017. № 3. С. 17—28.

4. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода // Дефектология. 2014. № 4. С. 23—33.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 1997. 342 с.

GOALS AND METHODS OF CORRECTIONAL AID TO A CHILD WITH AUTISM

O.S. NIKOLSKAYA*,
Institute of Special Education, Russian Academy of Education,
MSUPE, Moscow, Russia,
nikolskaya@ikp.email

E.R. BAENSKAYA**,
Institute of Special Education, Russian Academy of Education,
Moscow, Russia,
baenskaya@ikp.email

I.E. GUSEVA***,
Institute of Special Education, Russian Academy of Education,
Moscow, Russia,
gusevaie@mail.ru

The paper presents a comparative analysis of two close directions in psychological intervention for children with autism — the DIR/Floortime model and the Emotional-Semantic approach both aimed to return a child to a healthy mental and social developmental pathway. We follow through the similarities and divergences in the theoretical views of two approaches and in their realization in practice. It is shown that despite the common main direction of intervention, such as helping the child in his/her affective development that occurs in the course of changing emo-

For citation:

Nikolskaya O.S., Baenskaya E.R., Guseva I.E. Goals and Methods of Correctional Aid to a Child with Autism. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2019. Vol. 27, no. 1, pp. 140—152. doi: 10.17759/cpp.2019270109. (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Nikolskaya Olga Sergeevna*, Doctor in Psychology, Chief Scientist, Institute of Special Education, Russian Academy of Education; Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: nikolskaya@ikp.email

** *Baenskaya Elena Rostislavovna*, Doctor in Psychology, Chief Scientist, Institute of Special Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: baenskaya@ikp.email

*** *Guseva Irina Evgenevna*, Researcher, Institute of Special Education of Russian Academy, Education, Moscow, Russia, e-mail: gusevaie@mail.ru

tional relationships with his/her caregivers, there are significant differences in the tasks, methods and intervention techniques. Similarities and differences in establishing and developing emotional contact with the child are analyzed, as well as the ways of engaging him/her in communication and interaction, overcoming rigidity and developing spontaneous and flexible behavior, building affective experience, stimulating and developing verbal communication.

Keywords: child autism, psychological intervention, Floortime model, Emotional-Semantic approach, obstacle in play, emotionally meaningful comments, development of verbal communication.

REFERENCES

1. Greenspan S., Wieder S. Na ty s autizmom [Engaging Autism]. Moscow: Terevinf, 2013. 512 p. (In Russ.).
2. Nikol'skaya O.S. Psihologicheskaya klassifikaciya tipov detskogo autizma [Types of childhood autism' psychological classification]. *Voprosy Psikhologii*, 2017, no. 5, pp. 14—25.
3. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R. Detskii autizm kak sistemnoe narushenie psikhicheskogo razvitiya rebenka [Childhood autism as a system disorder of a child' psychological development]. *Voprosy Psikhologii*, 2017, no. 3, pp. 17—28.
4. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R. Korrektsiya detskogo autizma kak narusheniya affektivnoi sfery: sodержanie podkhoda [Correction of a childhood autism as an affective sphere disorder: content of an approach]. *Defektologiya [Defectology]*, 2014, no. 4, pp. 23—33.
5. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. Autichnyi rebenok: puti pomoshchi [Autistic child: ways of aid]. Moscow: Terevinf, 1997. 342 p.