

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ  
EDUCATION & INTERVENTION METHODS

## Использование средового подхода в работе с детьми с РАС

**М.В. Яремчук\***,  
РБОО «Центр лечебной педагогики»,  
Москва, Россия,  
[yarem@rambler.ru](mailto:yarem@rambler.ru)

Недостаточное развитие адаптивных стратегий нередко препятствует снижению стресса, ухудшает состояние ребенка и семьи в целом. Поэтому важно создавать для детей специальные условия, способствующие постепенному освоению ими новых ситуаций, тем более, для детей с расстройствами аутистического спектра, имеющих трудности адаптации в силу особенностей развития. Специалисты Центра лечебной педагогики в Москве строят свою работу с опорой на средовой подход, подразумевающий создание для каждого ребенка индивидуальных условий, направленных на освоение все более новых ситуаций, предлагаемых ребенку и семье обществом. В статье раскрывается понятие среды как совокупности отношений ребенка с окружающей его действительностью: предметной, социальной. Выделяются виды сред: комфортная, развивающая, стрессогенная. Акцентируется важность создания развивающей среды для полноценного раскрытия потенциала ребенка. Даются характеристики различных сред: пространственно-временные, эмоциональные, смысловые, которые индивидуально подбираются для занятий с конкретным ребенком в зависимости от поставленных задач работы. Рассмотрены примеры, иллюстрирующие работу в русле средового подхода.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, средовой подход, индивидуальный подход, стресс, задачи развития, адаптивные возможности, контакт, конструирование развивающих сред.

Специалисты Центра лечебной педагогики в работе с детьми, имеющими особенности развития, опираются на средовой подход. Средовой подход подразумевает, что для каждого ребенка выстраиваются некоторые условия, взаимодействие с ним основывается на ряде моментов, которые

взрослый предлагает ребенку с учетом его особенностей развития. При этом данная среда должна содержать необходимые предпосылки для развития ребенка, способствовать его переходу на новый этап.

Таким образом, понятие среды в данном подходе созвучно понятию социальной си-

**Для цитаты:**

Яремчук М.В. Использование средового подхода в работе с детьми с РАС // Аутизм и нарушения развития, 2019. Т. 17. № 4 (65). С. 12–20. doi: 10.17759/autdd.2019170402

\* Яремчук Мария Викторовна, кандидат психологических наук, психолог, Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики», Москва, Россия. E-mail: [yarem@rambler.ru](mailto:yarem@rambler.ru)

туации развития, предложенному Л.С. Выготским в качестве необходимого условия для развития ребенка. В трудах многих отечественных психологов подчеркивался именно социальный аспект, именно во взаимодействии со взрослым ребенок черпает новое для себя содержание, решает новые задачи и в результате сам меняется, его личность меняется [2; 5; 8]. Когда мы говорим про детей с расстройствами аутистического спектра, для которых сам процесс социального взаимодействия представляет, как правило, значительные трудности, то перед нами встает отдельная важная задача — стать для ребенка значимым интересным человеком [3; 6; 7]. Нередко при этом вступить в общение с ребенком с РАС проще через имеющиеся предметы, какие-то события, не всегда социальные по своей природе (если не распространять понятие социальности вообще на весь человеческий мир, изготовленные людьми объекты и т.п.) [7; 9].

В нашей статье мы постараемся описать, что же является развивающей средой для ребенка, какие у окружающих взрослых есть возможности моделирования различных сред, а также разберем конкретные примеры работы.

## Виды сред

Когда мы говорим о развивающих средах, мы противопоставляем их комфортным средам и средам стрессогенным [1; 3; 7]. Различие между ними заключается в разном уровне напряжения, испытываемом ребенком:

### Комфортная среда

В комфортной среде это напряжение минимально, ребенок достаточно расслаблен, занимается тем, чем ему хочется. К сожалению, такая ситуация не способствует развитию, хотя само по себе наличие комфортных сред, позволяющих человеку отдохнуть и восстановить свои силы, является жизненно необходимым для каждого. Однако если ребенку предлагаются все время только комфортные ситуации, ему не приходится при-

кладывать собственные усилия, проявлять собственную активность. Кроме того, ребенку со временем может стать скучно в такой комфортной среде, он сам начнет что-то менять, попытается спровоцировать окружающих взрослых на что-то новое. В силу имеющейся у многих детей с РАС стереотипности поведения мы можем не так ярко наблюдать у них подобную борьбу со скукой, но судя по тому, что после периода адаптации дети с РАС тоже нередко с интересом относятся к предлагаемым взрослыми небольшим изменениям, мы можем заключить, что и для них новизна имеет определенную привлекательность.

### Стрессогенная среда

Другой крайностью является стрессогенная среда. Это среда, в которой ребенок испытывает слишком большое напряжение, с которым сам совладать не может. Подобное напряжение не подталкивает ребенка вперед, а истощает его силы, что в итоге чревато не только отсутствием прогресса, но и регрессом, например, в том же социальном взаимодействии. Сейчас расстройства аутистического спектра привлекают широкое внимание, появилось много разных специалистов и неспециалистов, претендующих на то, что именно они, и никто другой, смогут помочь ребенку. Нередко их воздействия бывают болезненными, неуважительными, чрезмерными. В результате ребенок еще больше замыкается в себе, и окружающим еще сложнее вступить с ним в контакт. Мы считаем, что стрессогенных сред в работе с детьми нужно однозначно избегать.

### Развивающая среда

И где-то между этими крайними средами с практически отсутствующим и чрезмерным напряжением лежит развивающая среда, в которой создается напряжение, но оно имеет развивающий эффект. Среда, в которой заинтересованный в ребенке взрослый старается дозировать степень этого напряжения и помогать ребенку справляться с ним. Но нельзя существовать только в развивающих средах. Все-таки ребенку

приходится тратить силы на их освоение, а значит, для него важно иметь возможность эти силы восстановить. Поэтому мы строим свою работу на чередовании комфортных и развивающих сред. А самым главным «инструментом» для освоения ребенком очередной развивающей среды являются его отношения с близким/значимым/интересным взрослым. Сначала комфортных сред может быть достаточно много, мы находимся рядом с ребенком, следуем за ним. Но постепенно, по мере того как у ребенка возникает доверие ко взрослому, тот может присоединиться к игре ребенка, предложить ему некоторые вариации.

### **Создание среды для занятий с ребенком**

Для того чтобы сделать это аккуратно, взрослому важно представлять, что именно и почему он может менять в среде, какими средствами он может ее конструировать.

#### **Характеристики среды**

Среду можно описать с точки зрения ее пространственно-временных, эмоциональных и смысловых характеристик.

#### **Пространство**

Если говорить о пространстве, то мы можем заниматься с ребенком в большом помещении типа спортивного зала или, напротив, в маленьком кабинете. Иногда сам размер помещения помогает нам построить контакт с ребенком. Кому-то проще и спокойнее держаться на расстоянии от взрослого, сохранять дистанцию, кому-то трудно заметить взрослого, если не ограничить поле зрения ребенка. Тогда могут появиться и взгляд в глаза, и действия со стороны ребенка, адресованные взрослому. Также помещение может быть в разной степени загружено мебелью, игрушками, другими предметами: одному ребенку важно иметь достаточно большой выбор, другому трудно сосредоточиться, если игрушек больше трех. И независимо от количества предме-

тов их расположение может быть в большей или в меньшей степени упорядочено, а значит, и заниматься с этими предметами предполагается либо в определенной зоне помещения, либо с большей свободой. В этом смысле можно говорить о большей или меньшей степени структурированности помещения. Для разных детей нужна разная структурированность.

#### **Время**

Аналогично и со временем. Мы можем заниматься с ребенком, вступать с ним во взаимодействие в течение разного времени. Кому-то, в силу сложностей адаптации, важно, чтобы занятие длилось около часа, причем половину этого времени ребенок будет привыкать к помещению и к педагогам; кто-то, напротив, быстро пресытится, и потребуется смена помещения и/или длительности. Время занятия бывает различным не только по длительности, но и по насыщенности событиями. За час может произойти три события, а за полчаса смениться полдюжины. При этом важно понимать, что мы говорим о событиях для ребенка. А значит, в моделировании среды для занятий с ним нужно отталкиваться от его темпа восприятия событий, от того, насколько быстро или медленно он переключается от одного дела к другому, насколько успевает отследить события и включиться в происходящее. К сожалению, нередко бывает, что уровень развития ребенка определяется ошибочно, так как ему не предоставляется достаточно времени для понимания ситуации; если же ребенок успевает освоиться, он может продемонстрировать гораздо более высокий и более реальный уровень своих способностей. Время также может быть более или менее структурированным, события на занятии могут сменять друг друга предсказуемым образом или достаточно спонтанно.

#### **Эмоции**

Так как на занятии присутствует, помимо ребенка, как минимум, еще один взрослый, второй важной характеристикой среды, которую мы можем менять, является

эмоциональное реагирование взрослого, демонстрируемые им эмоции. Они могут быть более или менее ярко выраженными, более или менее предсказуемыми. Осмысленное использование эмоций в работе с ребенком требует от взрослого достаточно высокой степени заинтересованности во взаимодействии, в совместной игре или занятии с ним, в том числе и в тех игрушках или предметах, которые привлекают ребенка, но неинтересны взрослому и становятся важны, поскольку важен ребенок. Также и ребенок, по мере развития взаимодействия с нами, может начать проявлять интерес к тем играм и занятиям, которые ему предлагаем мы. Кроме того, нередко возникают ситуации, когда яркое выражение тех эмоций, которые испытывает взрослый, не будет способствовать развитию ребенка. И тут от взрослого требуется своевременно осознать свою эмоцию и дозировать степень ее проявления в зависимости от задач, которые решаются на занятии. Если сильная эмоция может подкрепить нежелательное поведение ребенка, то следует постараться ярко не реагировать, напротив, если важно эмоционально поддержать ребенка в исследовании нового или в повторных попытках справиться с трудностями, то нужно эмоционально показать эту поддержку. При этом важно не преувеличивать и сохранять естественность поведения.

### **Смысл**

Еще одной важной характеристикой среды является ее смысловое содержание, то есть вокруг чего мы выстраиваем занятие, что будет поводом для взаимодействия, во что именно мы будем вместе играть, что именно вместе делать. За одним и тем же действием ребенка может стоять разный смысл. Кто-то бросает мелкие игрушки в воду, потому что ему нравится видеть расходящиеся круги (сенсорный интерес). Кто-то при этом повторяет вслед за мамой, как она варит суп (отдельные игровые действия, а, возможно, уже и сюжет). А кто-то играет с эмоциональным напряжением (перельется вода через край или нет, рассер-

дится ли мама, когда вода прольется на пол, или нет) и т.д. Для того чтобы стать для ребенка интересным партнером по общению, нам важно поначалу действовать на том же уровне смыслов, что и ребенок. Если у ребенка сенсорные интересы, то мы ему предлагаем игры, имеющие яркий сенсорный эффект, если интересно играть с эмоциями, то играем в догонялки и т.п. Конечно постепенно, по мере развития контакта, мы сможем предлагать ребенку и другие игры и задания, из других смысловых областей, но начинаем, как правило, с того, что уже интересно ребенку [3; 4; 7].

Далее мы рассмотрим несколько примеров, иллюстрирующих нашу работу с конкретными детьми в Центре лечебной педагогики.

### **Пример 1**

Вася, 6 лет, диагноз: РАС.

Выявленные *особенности и проблемное поведение* ребенка: Вася очень долго привыкал к занятиям в центре. Мальчик не вступал в общение со взрослым, мог расстроиться по непонятной причине, начинал плакать, потом так же быстро успокаивался. Он мог произнести несколько отдельных слов, но редко использовал их для общения. При передвижении Вася часто оглядывался на взрослого, смотрел ему в глаза, но непродолжительное время. Среди интересов мальчика преобладали сенсорные (крутить палочки, постукивать по стенам, отрывать и бросать кусочки бумаги; многие предметы Вася брал в рот). Практически все время занятия мальчик пребывал в постоянном движении, мог ненадолго присесть на подоконник, но потом опять начинал ходить по комнате. При попытках взрослого подойти поближе, начинал еще активнее передвигаться по игровой комнате.

В результате наблюдения за поведением мальчика было сформулировано *несколько предположений*, на основе которых в дальнейшем строилось занятие. По-видимому, мальчику было сложно воспринимать большое количество впечатлений.

Как только происходило какое-то незначительное событие (например, взрослый делал несколько шагов), это словно меняло всю ситуацию для Васи, он начинал нервничать и ходить кругами, постепенно успокаиваясь и привыкая. Когда происходило следующее изменение, то Вася вновь начинал движение.

*Целью педагогической работы* стало выстроить контакт с мальчиком, подобрать несколько общих игр и занятий, в которых Вася мог бы участвовать вместе со взрослым, помочь ему снизить тревогу перед новым, быстрее адаптироваться к происходящим изменениям.

Мы начинали работу в комфортной для Васи ситуации, когда он и взрослый просто вместе находились в игровой комнате. Комната была размером с четверть обычного школьного класса, Вася мог спокойно передвигаться по ней, сам регулируя комфортную дистанцию между собой и взрослым. А взрослый занимал сравнительно небольшое место и тихо, со сдержанными эмоциями, комментировал некоторые Васины действия. Этот комментарий присутствовал не все время, чтобы Вася не уставал от постоянного звучания голоса, а относился лишь к нескольким моментам: большому мячу («мяч»), постукиванию («тук-тук») и гамаку («Идет бычок, качается...»). Занятие длилось около часа, такая продолжительность позволяла Васе адаптироваться к помещению (необходимость адаптации сохранялась еще в течение продолжительного времени). О том, что Васе становилось спокойнее, можно было судить по замедлению общего темпа движений мальчика, по обращенному ко взрослому взгляду, сопровождавшемуся иногда улыбкой, по тому, что в своих передвижениях Вася все чаще проходил близко от взрослого. Постепенно мальчик освоил эту ситуацию.

Появилась возможность перейти к более сложным *задачам работы*: ввести простые правила, начать вместе играть в несложные игры, осваивать простые целенаправленные действия. При этом важно было учитывать собственный темп реагирования

мальчика. Несмотря на довольно быстрые движения, ему нужно было время, для того чтобы организовать и реализовать свой ответ на обращение взрослого, поэтому от взрослого требовалось несколько замедлить собственный темп, предоставляя Васе достаточное время для реакции.

Чтобы сделать ситуацию для Васи более предсказуемой, в занятие была введена структура. Вася любит ходить без обуви, в одних носках, поэтому в начале занятия мы садились на стульчик и снимали обувь, а в конце занятия вновь надевали (сначала практически все делал взрослый, постепенно все больше действий мальчик начал выполнять сам). Далее в самом помещении были выделены несколько зон, потенциально интересных для Васи: окно с занавеской, чтобы прятаться; столик с двумя стульчиками, чтобы вместе есть мармелад; коврик и перчаточная игрушка с открывающимся ртом (если Вася ставил ногу на коврик, то игрушка его «кусала»); мягкие пуфики и подушки (если Вася заваливался в пуфики, взрослый после предупреждения и отсчета «раз-два-три» кидал в него подушку, если Вася в ответ брал подушку и ее ронял, то игра продолжалась, если нет, то заканчивалась вплоть до следующего «укладывания» в пуфики-мешки). Когда мальчик подходил к соответствующей зоне, взрослый начинал связанное с этой зоной действие, и постепенно практически все время занятия стало делиться между этими зонами.

### **Результаты**

В результате таких занятий снизилась тревожность (мальчик стал гораздо спокойнее вести себя во время занятия), увеличилось время взаимодействия (Вася мог дольше смотреть на взрослого, чаще улыбаться и реагировать на действия взрослого комплиментарным образом, стал меньше уставать от общения). Появилась возможность помочь Васе успокоиться (предложить пожалеть, если расстраивается, напомнить, во что можем поиграть). Возросла целенаправленность действий мальчика

(его передвижения стали менее хаотичными, он научился немного ждать, например, когда взрослый откроет коробочку с мармеладом или наденет перчаточную игрушку на руку). Расширились коммуникативные возможности (Вася стал чаще пользоваться словами, начал по просьбе приносить взрослому предметы, повторять за ним отдельные действия, стал сам инициировать знакомые игры).

Таким образом, поставленные цели были достигнуты. Описанные занятия способствовали также тому, что и на других занятиях Вася стал спокойнее и восприимчивее к происходящему.

### Пример 2

Света, 6 лет, диагноз: РДА.

Света пришла к нам в ЦЛП после неудачного опыта пребывания в детском саду. Там девочке предлагали индивидуальные занятия за столом по программе работы дефектолога, а так как она не хотела в них участвовать, то ее физически удерживали (пристегивали к креслу), чтобы она не могла самостоятельно выйти из-за стола.

*Проблемное поведение ребенка.* Света на момент прихода в центр очень негативно относилась к любым предложениям взрослых, на все реагировала криком. Девочка стремилась везде выстраивать собственные порядки. Обычно она начинала занятие с того, что передвигала имеющуюся в комнате мебель (детские столики и стулья) так, чтобы выстроить ряд. При этом ряды у нее были разные: если какой-то стул «не вписывался», то Света меняла его на другой, отходила на некоторое расстояние, внимательно смотрела и улыбалась. А через некоторое время вновь начинала двигать мебель, чтобы расставить ее в другом порядке. Света не разрешала взрослому принимать в этом участие, поднимала взрослого со стула, если он на него садился, собирала обратно в коробку принесенные педагогом игрушки и отодвигала ее. При этом девочка довольно громко кричала (Света практически не говорит, в ее активной речи есть всего лишь пара слов).

*Задачей* педагогов на первом этапе работы было построить доверительные отношения с девочкой и постепенно достичь возможности совместных действий вокруг ее интересов, сократив эпизоды протестного поведения. Поэтому взрослый после нескольких проб перестал пытаться менять Светины планы, не предлагал что-то новое, а находился в комнате, хвалил Светины конструкции и иногда лишь позволял себе поставить очередной стул к уже формирующемуся ряду, но тут же убирал обратно на то же самое место, если Света это не одобряла (словно «чинил» им же самым «испорченный» внешний вид). Стало понятно, что важно вообще никак не вмешиваться и не присоединяться к тому, что делает Света, в первые пять минут занятия. Эти пять минут Света была особенно активна и слишком стремилась реализовать свою идею, чтобы терпеть рядом взрослого. Однако потом Света стала разрешать взрослому не уносить обратно принесенный им стул, а лишь сама немного его передвигала, чтобы поставить по-своему.

Постепенно девочка перестала делать эту последнюю корректировку. Тогда у взрослого появилась возможность поставить *задачу* более активного своего участия в игре Светы (предлагать свои идеи, действовать по очереди, вносить новые элементы, привлекать к себе большее внимание ребенка). Некоторые предложения взрослого Света принимала, некоторые — нет, но уже без криков. Для этого взрослый приносил на занятия разные другие предметы и игрушки, пытался заинтересовать Свету действиями с ними. Свете понравились разноцветные подушки, из которых можно строить пирамиду и накрывать ее одеялом, различные щетки, мешочек с фасолью, фломастеры.

*Результатом* занятий стало значительное уменьшение протестного поведения девочки. Хотя у Светы пока еще сохраняется тенденция выстраивать предметы в ряды, но она уже разрешает взрослому включаться в эту деятельность. Девочка стала спокойнее, чаще улыбается. Встретив зна-

когого взрослого в коридоре, узнает его и охотно идет вместе в игровую.

Педагогам возможно стало поэтапно осуществлять работу по достижению конечной *цели* — включению Светы в группу. Мы начали включать Свету в групповое занятие в физкультурном зале. Несколько заданий на физкультуре было связано с передвижением предметов. Поначалу девочка стремилась строить из них свои конструкции, но ведущий занятия физкультурой специально чередовал перемены (когда это можно делать) и задания, где он «главный», и он решает, какую, например, полосу препятствий построить. Свете было сложно осваивать новое занятие, но структура занятия физкультурой (внутренняя последовательность упражнений) повторялась, рядом был знакомый взрослый, который помогал девочке справиться со сложной ситуацией. Взрослый дозировал время пребывания на групповом занятии и предлагал Свете в самые трудные моменты привлекательные для нее предметы, которые выявились на индивидуальных занятиях (например, девочке очень нравилось играть с прищепками, и можно было заранее предложить ей эту игру, чтобы легче прошла сложная для нее «смена декораций»). Кроме того, ведущий занятие взрослый последовательно привлекал Свету к строительству конструкций из мягких блоков для полосы препятствий и уборке их на место.

### Результаты

В итоге использования средового подхода в работе со Светой данное занятие не стало для девочки стрессовым, а, наоборот, привело к некоторым положительным результатам. Она стала выполнять инструкции ведущего занятия взрослого. Девоч-

ка обращает внимание на других детей группы. Поначалу другие дети ей только мешали, залезая на ее конструкции и ломая их, и Свете приходилось постоянно охранять свои постройки. Со временем она перестала перегораживать комнату мягкими блоками, а выкладывала немного в стороне ряд из более мелких предметов (ряды продолжают ее сильно привлекать), который проще защитить от разрушения другими. О том, что процесс включения в группу идет в верном направлении, свидетельствует также и то, что теперь Света не поглощена своими конструкциями. Она может сидеть возле окна с выложенным на подоконнике рядом фломастеров и наблюдать за происходящим в группе. Конечно, впереди еще много нашей совместной работы, но главная цель преодоления общего негатива к занятиям достигнута. Со слов мамы, девочка охотно идет на занятия в центр и разрешает взрослому делать что-то вместе с ней, она начала участвовать в групповых занятиях.

Приведенные примеры иллюстрируют *принципы* работы в русле средового подхода, предполагающие искренний интерес к ребенку и следование за ним, разделение его интересов [1; 3; 7]. А также позволяют понять, как взрослые, учитывая особенности ребенка, ставят следующие задачи развития, избегая сильных стрессов, поддерживая ребенка по мере освоения им нового этапа. Достигается это за счет конструирования для ребенка развивающих сред, учитывающих его темп, интересы, возможности эмоционального реагирования и включающих, соответственно заданные взрослым пространственно-временные, эмоциональные и смысловые характеристики. ■

### Литература

1. Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С., Посицельская М.А., Рязанова А.Е., Яремчук М.В. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. 6-е изд. Москва: Теревинф, 2019. 281 с. ISBN 978-5-4212-0552-4.
2. Выготский Л.С. Проблема возраста / Выготский Л.С. Психология. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с. ISBN 5-04-004708-8.

3. Ермолаев Д.В., Захарова И.Ю. Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы / Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: научно-практический сборник. Вып. 5. Москва: Теревинф, 2006. ISBN 978-5-4212-0358-2. С. 9–33.
4. Константинова И.С. Средовой подход в работе с особым ребенком. Установление контакта и вовлечение во взаимодействие на музыкальных занятиях // Аутизм и нарушения развития, 2018. Т. 16. № 3 (60). С. 3–16. doi:10.17759/autdd.2018160301
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. Москва; Воронеж: Институт практической психологии, Издательство НПО «МОДЭК», 1997. 384 с. ISBN 5-89395-027-5.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Москва: Теревинф, 2014. 288 с. ISBN 978-5-4212-0186-1.
7. Педагогика, которая лечит: Опыт работы с особыми детьми. Москва: Теревинф, 2008. 239 с. ISBN 978-5-901599-75-4.
8. Эльконин Д.Б. Детская психология. Москва: Академия, 2005. 384 с. ISBN 5-7695-2405-7:3000.
9. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. Москва: Теревинф, 2004. 135 с. ISBN 5-901599-21-7.

## The Use of Environmental Approach in the Work with Children with ASD

M.V. Yaremchuk\*,  
RNSO “Center for Curative Pedagogics”,  
Moscow, Russia,  
yarem@rambler.ru

The insufficient development of adaptive strategies often hinders the reduction of stress, worsens the condition of the child and the family. Therefore, it is important to create special conditions for children that contribute to the gradual development of new situations, especially for children with autism spectrum disorders that have adaptation difficulties due to their developmental features. Professionals of the Center for Curative Pedagogy in Moscow build their work based on an environmental approach, which implies the formation of individual conditions for each child, aimed at mastering more and more new situations offered to the child and family by society. The article reveals the concept of the environment as a set of relations of a child with its surrounding reality: object and social. The types of environment are distinguished: comfortable, developing, stressful. The importance of creating a developmental environment for the full disclosure of the potential of the child is emphasized. Characteristics of various environments are given: spatio-temporal, emotional, semantic, which are individually selected for sessions with a child, depending on the tasks assigned to the work. The examples illustrating the work in line with the environmental approach are considered.

**Keywords:** autism spectrum disorders, environmental approach, individual approach, stress, development tasks, adaptive capabilities, contact, design of developing environments.

### References

1. Bondar' T.A., Zakharova I.Yu., Konstantinova I.S., Positsel'skaya M.A., Ryazanova A.E., Yaremchuk M.V. Podgotovka k shkole detei s narusheniyami emotsional'no-volevoi sfery: ot individual'nykh zanyatii k

### For citation:

Yaremchuk M.V. The Use of Environmental Approach in the Work with Children with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*. 2019. Vol. 17. No 4 (65). Pp. 12–20. doi: 10.17759/autdd.2019170402

\* Yaremchuk Maria Viktorovna, PhD in Psychology, psychologist, Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics”, Moscow, Russia. E-mail: yarem@rambler.ru



- obucheniyu v klasse. 6-e izd [Getting children with disruptions in emotional/volitional sphere ready for school: from individual classes to studying in a group]. Moscow: Publ. Terevinf, 2019. 281 p. ISBN 978-5-4212-0552-4.
2. *Vygotskii L.S.* Problema vozrasta [Problem of age]. In *Vygotskii L.S.* Psikhologiya [Psychology]. Moscow: Publ. EKSMO-Press, 2000. 1008 p. ISBN 5-04-004708-8.
  3. *Ermolaev D.V., Zakharova I.Yu.* Sredovoi podkhod v rabote s det'mi s narusheniyami razvitiya emotsional'noi sfery [Environmental approach to working with children with disruptions of emotional development]. In *Osobyi rebenok. Issledovaniya i opyt pomoshchi: nauchno-prakticheskii sbornik. Vyp. 5* [Special child. Research and experience of support: scientific and practical digest. Vol. 5]. Moscow: Publ. Terevinf, 2006. ISBN 978-5-4212-0358-2. Pp. 9–33.
  4. *Konstantinova I.S.* Sredovoi podkhod v rabote s osobym rebenkom. Ustanovlenie kontakta i вовлечение во взаимодействие на музыкальных занятиях [Environmental approach in work with a special child. The setting of contact and engaging at music lessons]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*. 2018, vol. 16, no. 3 (60), pp. 3–16. doi:10.17759/autdd.2018160301.
  5. *Lisina M.I.* Problemy ontogeneza obshcheniya [Problems of ontogenesis of communication]. In *Lisina M.I.* Obshchenie, lichnost' i psikhika rebenka [Communication, personality, and the psyche of a child]. Moscow; Voronezh: Publ. Institut prakticheskoi psikhologii, Izdatel'stvo NPO «MODEK», 1997. 384 p. ISBN 5-89395-027-5.
  6. *Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M.* Autichnyi rebenok. Puti pomoshchi [Autistic child. Ways of support]. Moscow: Publ. Terevinf, 2014. 288 p. ISBN 978-5-4212-0186-1.
  7. Pedagogika, kotoraya lechit: Opyt raboty s osobymi det'mi [Pedagogics that heals: Experience of working with autistic children]. Moscow: Publ. Terevinf, 2008. 239 p. ISBN 978-5-901599-75-4.
  8. *El'konin D.B.* Detskaya psikhologiya [Psychology of a child]. Moscow: Publ. Akademiya, 2005. 384 p. ISBN 5-7695-2405-7:3000.
  9. *Yanushko E.A.* Iгры s autichnym rebenkom. Ustanovlenie kontakta, sposoby vzaimodeistviya, razvitie rechi, psikhoterapiya [Playing with an autistic child. Establishing contact, ways of communication, speech development, psychotherapy]. Moscow: Publ. Terevinf, 2004. 135 p. ISBN 5-901599-21-7.