



**ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Сборник научно-практических материалов VIII Международной
научно-практической конференции*

Красноярск, 5–7 ноября 2015 г.



**МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ
АУТИЗМА**



**Международная
научно-практическая конференция
«КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА»**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ АУТИЗМА
Кафедра специальной психологии
Красноярская региональная общественная организация
«Общество содействия семьям с детьми-инвалидами,
страдающими расстройствами аутистического спектра “Свет надежды”»

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Сборник научно-практических материалов
VIII Международной
научно-практической конференции**

Красноярск, 5–7 ноября 2015 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2015

ББК 74
К 637

Редакционная коллегия:

С.Н. Шилов
Е.А. Черенёва (отв. ред.)
И.Б. Агаева

К 637 Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: сборник научно-практических материалов VIII Международной научно-практической конференции / отв. редактор Е.А. Черенёва; [Электронный ресурс] / Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-932-4

Составлен по материалам сообщений участников международной конференции: представителей родительских и общественных отечественных и зарубежных организаций, федеральных и региональных министерств и ведомств, ученые и практики из сферы образования, здравоохранения, социальной защиты, бюро медико-социальной экспертизы.

Адресован практическим работникам, родителям, руководителям образовательных учреждений, реализующих инклюзивную практику с детьми с расстройствами аутистического спектра, магистрантов, студентов педагогических вузов.

ББК 74

ISBN 978-5-85981-932-4

(IV Международный форум
«Человек, семья и общество:
история и перспективы развития»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2015

Содержание

Предисловие	6
<i>Абулгатина А.С., Ялалетдинова А.Р.</i> Современные подходы к созданию образовательной среды для обучающихся с расстройствами аутистического спектра	8
<i>Агеева Н.А., Маюрова О.А.</i> Система работы с детьми с РАС в МБДОУ № 50 г. Красноярска	24
<i>Е.П. Басанская</i> Коррекционная работа с ребенком, имеющим расстройства аутистического спектра.....	30
<i>Белова А.Н.</i> Условия обучения ребенка с РАС в условиях коррекционной школы № 8 г. Саяногорска	34
<i>Борисова А.Н.</i> Система взаимодействия специалистов в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	39
<i>Бушмина М.А.</i> «Аутизм – это не сложность, а познание нового...» (из опыта работы).....	46
<i>Гаранин В.И., Дементьева А.А.</i> Психологическое сопровождение подростков с расстройствами аутистического спектра в формате клубной работы	50
<i>Пахомова И.А., Синакаева Л.В., Задорина М.Н., Литвиненко Е.Ю.</i> Сопровождение детей, имеющих расстройства аутистического спектра в дошкольной образовательной организации.....	55
<i>Залуцкая Е.Ю., Баженова С.В., Селезнёва Н.В.</i> Новые подходы в коррекционно-развивающей работе по социализации и интеграции детей с РАС.....	60

<i>Ивашова О.Н.</i> Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с РАС в образовательном учреждении.....	63
<i>Ким К.М.</i> Организации трудового воспитания и обучения в специальной коррекционной школе VIII вида как средство формирования деловых взаимоотношений.....	69
<i>Козырев О.Н., Линькова И.С.</i> Из опыта работы по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с расстройствами аутистического спектра	76
<i>Костин И.А.</i> Основные направления и методы психологического сопровождения людей с РАС в подростковые и юношеские годы: опыт Института коррекционной педагогики.....	83
<i>Кромаренко Т.В.</i> Работа с семьей аутичного ребенка	87
<i>Листикова А.С.</i> Арт-терапия как средство психокоррекционной помощи в развитии эмоциональной сферы учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида	91
<i>Михайлова С.В.</i> Логопедическое сопровождение аутичных детей с глубокой степенью умственной отсталости	96
<i>Михеенко И.А.</i> Преодоление школьной тревожности у обучающихся с РАС	104
<i>Мугако Е.В., Петроченко В.С., Философ М.Г., Юкина Т.Л.</i> Построение инклюзивного образования для детей с РАС в массовой школе	109
<i>Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф.</i> Мультидисциплинарный подход к моделированию сопровождения социализации детей с расстройствами аутистического спектра	117

<i>Орехова В.С.</i> Использование бросового материала на уроках ручного труда с аутичным ребенком	122
<i>Панкратова Е.М.</i> Коррекционная помощь детям с расстройствами аутистического спектра и их семьям в условиях диагностико-консультативного пункта территориальной ПМПК	126
<i>Первушина О.Н., Быченко Т.Н., Гончарова И.В., Дулина Н.С., Кондратьева Н.Г., Кравченко П.В., Плисковская Е.Н., Трубицына А.Н., Фризен М.Д., Чульжанова Е.Ю.</i> Поведенческая терапия детей с расстройствами аутистического спектра и другие направления работы центра прикладного анализа поведения НГУ	131
<i>Радионова Е.А.</i> Использование стереотипной игры как основы взаимодействия с ребенком с аутистическими расстройствами.....	137
<i>Сенковенко Е.В.</i> Педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра	140
<i>Смирнова Е.А.</i> Особенности обучения чтению и письму детей с расстройствами аутистического спектра в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида.....	156
<i>Тарасенко В.В.</i> Система альтернативной коммуникации PECS как средство самовыражения и общения для детей с аутизмом.....	162
<i>Смирнова Л.В.</i> Формирование коммуникативных умений у детей с расстройством аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями	167
<i>Спринч М.Ю.</i> Особенности формирования социально-бытовой ориентировки у дошкольников с расстройством аутистического	179

Предисловие

Предлагаемый сборник научно-практических материалов является коллективным трудом участников VIII Международной научно-практической конференции «Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра», которая прошла 5–7 ноября, 2015 г. в городе Красноярске.

Эта конференция была организована по инициативе Коалиции общественных организаций родителей детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и объединила усилия представителей родительских и общественных отечественных и зарубежных организаций, федеральных и региональных министерств и ведомств, ученых и практиков из сферы образования, здравоохранения, социальной защиты, бюро медико-социальной экспертизы.

В ходе конференции решалась основная цель конференции – обобщение эффективных социальных практик и определение межведомственных механизмов обеспечения комплексного сопровождения лиц с РАС.

Также были реализованы задачи конференции: обобщение международного и российского опыта в организации помощи лицам с расстройствами аутистического спектра; определение ключевых аспектов организации помощи людям с РАС в Российской Федерации; обсуждение предложений по разработке целостной системы мероприятий, обеспечивающих реализацию эффективной государственной политики в области организации помощи людям с РАС.

В течение трех дней конференции презентовались и обсуждались направления работы конференции:

1. Ранняя помощь и комплексное сопровождение детей с РАС и их семей.
2. Медицинское сопровождение при РАС.
3. Организация образования детей с РАС в современных условиях: ФГОС как механизм обеспечения индивиду-

ализации образования обучающихся с РАС; дошкольное образование детей с РАС.

4. Социальные практики сопровождения и реабилитации лиц с РАС и их семей.

5. Деятельность некоммерческих организаций в обеспечении комплексного сопровождения лиц с РАС.

6. Проблемы взрослой жизни лиц с РАС: профессиональное самоопределение и подготовка лиц с РАС; трудоустройство / занятость; самостоятельное / сопровождаемое проживание.

Объединение усилий в решении проблемы успешной социализации и адаптации детей и взрослых с РАС дало новый толчок к формированию новых направлений помощи в крае. Конференция стала очень важной содержательной переговорной площадкой для родителей детей с РАС, ученых, практиков, представителей органов власти. Основными организаторами стали федеральный институт развития образования (ФИРО) Международный институт аутизма КГПУ им. В.П. Астафьева, КРОО «Свет надежды». При поддержке: министерства образования Красноярского края, министерства социальной политики Красноярского края, министерства здравоохранения Красноярского края.

Мы очень надеемся на расширение границ понимания аутизма и выработке общей стратегии комплексной помощи людям с аутизмом в России.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*А.С. Абулгатина,
кандидат медицинских наук, доцент;
e-mail: inklyz.2015@mail.ru*

*А.Р. Ялалетдинова,
заместитель директора по работе с детьми
с ограниченными возможностями здоровья, учитель
МБОУ СОШ № 7, Уфа;
e-mail: school-7@inbox.ru*

Образовательная среда – система влияний и условий формирования личности, в том числе с особыми образовательными потребностями, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. В обобщенном виде под термином «образовательное пространство» понимается множество объектов, между которыми установлены отношения. Ряд исследователей (Б.М. Бади, В.П. Беспалько, В.Д. Шадрикова и др.) выделяют в образовательной среде природную, социальную и культурную составляющие. В образовательном пространстве личность имеет возможность взаимодействовать с каждым из названных компонентов образовательной среды. Образовательное пространство рисуется как место, охватывающее личность и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого становится приращение индивидуальной культуры обучающегося, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Минобрнауки России качество образования детей с ограниченными возможностями здоровья напрямую связывает с созданием образовательной среды, обеспечивающей реа-

лизацию особых образовательных потребностей данной категории обучающихся. В соответствии с частью 6 статьи 11 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (далее – Закон) в целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с ОВЗ устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) образования указанных лиц или включаются в федеральные государственные образовательные стандарты специальные требования. ФГОС ориентированы в первую очередь на становление личностных характеристик выпускника с особыми образовательными потребностями. Ценности личности формируются в семье, в разных сообществах, в сферах массовой информации, что предполагает реализацию принципов государственно-общественного управления системой образования. Наиболее системно, глубоко и последовательно воспитание личности происходит в сфере образования. Педагоги и обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья могут, как воспринимать воспитательно-образовательную среду, так и создавать ее. Создание образовательной среды – специфическая форма человеческой практики, направленная на преобразование жизнедеятельности людей с целью организации поддерживающих развитие человека условий, в которых ему предоставляются возможности для разрешения важных задач своей жизнедеятельности и образовательных задач, позволяющих человеку познавать мир и себя в мире [4; 9; 11].

Совместное (инклюзивное) обучение детей с ОВЗ и нормально развивающихся обучающихся признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. В соответствии с п. 27 ст. 2 Закона: «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных воз-

можностей». При этом к образовательным организациям, реализующим в своей работе модели инклюзивного образования, предъявляются требования к наличию: специальных образовательных программ, разработанных с учетом индивидуальной программы реабилитации инвалидов, коррекционных методов, технических средств, специально подготовленных педагогов, медицинское обслуживание, социальные и иные условия, без которых невозможно (затруднено) освоение общеобразовательных программ детьми с ОВЗ. Расстройства аутистического спектра (РАС) являются одной из наиболее часто встречаемых групп нарушений в детском возрасте. Являясь первазивным нарушением, аутизм захватывает все стороны жизни ребенка, помимо трудностей социального взаимодействия, проявляясь в наличии ограничений в собственной активности (в том числе в стереотипных формах поведения), сужении круга интересов, трудностях восприятия и обработки сенсорной информации, нарушениях речи и коммуникации, снижении способности к воображению и др. При этом отмечается значительное разнообразие в выраженности проявлений аутизма. Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру здесь особенно трудна, установление эмоционального контакта и вовлечение ребенка в развивающее взаимодействие представляет главную задачу специальной психолого-педагогической помощи [5; 6].

Для оказания квалифицированной помощи детям с РАС создана сетевая инновационная площадка на базе трех образовательных организаций Республики Башкортостан – Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 87 Калининского района городского округа город Уфа Республики Башкортостан (далее – РБ), Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 7 Советского района городского округа город Уфа РБ,

Государственного общеобразовательного учреждения Уфимская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 63 VIII вида. В практике специалисты используют как зарубежные (АВА, ТЕАССН и др.), так и отечественные подходы (например, эмоционально-уровневый подход (О.С. Никольская и др.)). Различают следующие направления работы с детьми с РАС: социальная адаптация, в том числе адаптация к школе, социально-бытовая ориентировка; развитие эмоционально-волевой, коммуникативной сфер. Особые образовательные потребности детей с аутизмом включают общие, свойственные всем детям с ОВЗ, и специфические: в получении специальной помощи средствами образования сразу же после выявления первичного нарушения развития; в периоде индивидуальной подготовки к школьному обучению; в индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в группе детей; в специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего; в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка, дозирование введения в его жизнь новизны; в специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем; в особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка; в организации обучения с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме; в постоянной помощи ребенку в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающем их механического использования для аутостимуляции; во введении специальных разделов обучения, способствующих формированию представлений об окружающем, отработке средств коммуникации социально-бытовых навыков; в индивидуализации программы обучения, в том числе для использования в социальном

развитии ребенка существующих у него избирательных способностей; в оценке достижений ребенка с учетом специфики шкалы простого и сложного при аутизме; в психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками; в психологическом сопровождении, отлаживающем взаимодействие семьи и образовательного учреждения; в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения [1; 3].

Основная цель образовательного учреждения, перед которым стоит задача обучения детей с РАС, – создание специальных условий для усвоения учебных программ, развития и социальной адаптации таких учащихся. В соответствии с государственной программой Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы созданы специальные методические, организационные и содержательные условия, необходимые для адаптации детей с аутистическими расстройствами в школе. Материально-техническое обеспечение школьного образования детей с РАС должно отвечать не только общим, но и особым образовательным потребностям данной группы детей. В связи с этим в структуре материально-технического обеспечения должны быть отражены специфика требований: организации пространства, в котором обучается ребенок с РАС; организации временного режима обучения; организации рабочего места ребенка; техническим средствам обучения (включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей); специальным учебникам, рабочим тетрадям и дидактическим материалам, отвечающим особым образовательным потребностям детей в соответствии с индивидуальной программой обучения. Требования к материально-техническому обеспечению должны быть ориентированы не только на ребенка, но и на всех участников процесса об-

разования. Это обусловлено большей, чем в норме, необходимостью индивидуализацией процесса образования детей с РАС. Все вовлеченные в процесс образования взрослые должны иметь неограниченный доступ к организационной технике либо специальному ресурсному центру в образовательном учреждении, где можно осуществлять подготовку необходимых индивидуализированных материалов для процесса обучения ребенка с РАС. Должна быть обеспечена материально-техническая поддержка процесса координации и взаимодействия специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процессе образования [2; 8; 10].

Адаптированию и модификации в целях обучения, воспитания и развития детей с РАС подлежали: программы учебных предметов; учебники и рабочие тетради; электронные средства и формы организации обучения; способы учебной работы с обучающимися с РАС (способы организации коллективной учебной деятельности, способы коммуникации, способы предъявления и выполнения заданий, способы работы с текстовыми материалами, формы и способы контроля и оценки знаний, компетенций и мн. др.). Для детей с РАС в образовательных организациях созданы адаптированные образовательные программы. При этом педагоги, как правило, реализуют дифференцированный и индивидуальный подходы. Адаптированная образовательная программа (АОП) обучения на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) предусматривает корректировку как самого учебного процесса (сроки, содержание учебного плана, формы и методы обучения), так и корректировку критериев и условий определения результатов обучения для каждого учащегося с нарушением зрения. Также она включает комплекс мероприятий по медико-психолого-социально-педагогическому сопровождению. Для детей с умственной отсталостью она не предполагает освоение уровня основного общего образования,

установленного федеральными государственными образовательными стандартами начального и основного общего образования. ФГОС является единым для каждой категории обучающихся с ОВЗ и вместе с тем предусматривает возможность создания дифференцированных образовательных программ с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Говоря о возможности использования в работе с аутичными детьми методик и программ коррекционно-развивающей работы, не ориентированных изначально на эту категорию детей, следует отметить, что в учреждениях используются программы, пособия, разработанные для детей с задержкой психического развития, детей с общим недоразвитием речи и др. Но достаточно эффективным это является только в тех случаях, когда речь идет о помощи аутичным детям, имеющим неярко выраженные аутистические проявления и при условии систематического использования специалистами индивидуального подхода (учет сильных сторон в развитии ребенка, создание и (или) повышение мотивации в процессе выполнения заданий, учет типичных трудностей, постепенное введение ребенка в ситуацию фронтальных занятий и пр.). В случае, когда речь идет об осложненных формах аутизма (например, сочетание аутизма и умственной отсталости, сочетании аутизма и сенсорной алалии и пр.), глубоких нарушениях контакта и работоспособности, эффективными оказываются только специально разработанные для детей этой категории специальные индивидуальные программы развития с использованием методик, в полном объеме учитывающие типичные трудности и имеющие широкий арсенал методов и приемов достижения поставленных задач с учетом имеющихся у ребенка трудностей. Дозирование времени пребывания в группе детей с постепенным увеличением только при отсутствии негативных реакций. В ряде случаев, по договоренности педагога, администрации шко-

лы и семей, в наиболее тяжелые для некоторых детей периоды (изменение терапии, нарастание астенических проявлений и пр.) в классе на уроках роль ассистентов эпизодически выполняют родители. Учащимся с расстройством аутистического спектра, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с задержкой психического развития, на период адаптации к нахождению в образовательной организации (от полугода до 1 года) организуется специальное сопровождение. Организационными условиями является разработка перечня приказов по образовательному учреждению, определяющих и обеспечивающих порядок обучения детей с РАС в данном образовательном учреждении. В образовательных организациях изданы локальные акты: обновлен приказ о создании школьного психолого-медико-педагогического консилиума и порядке его работы; приказ о разработке и утверждении адаптированных образовательных программ с разработкой индивидуальных учебных планов для обучающихся с РАС; приказ о назначении специалистов сопровождения обучающегося с РАС в инклюзивном классе. Коррекционная работа с обучающимися с РАС проводится комплексно, группой специалистов: психиатром, невропатологом, психологом, логопедом, музыкальным работником, воспитателем и родителями по одной программе. Вся программа обучения в классе строится с учетом индивидуальных особенностей, определенных в индивидуальной программе обучения. Поэтому в АОП отражен ожидаемый индивидуальный уровень сформированности выбранных навыков.

Деятельность специалистов сопровождения поначалу была направлена на помощь в пространственной и временной организации жизни ребенка в школе. Для организации эффективного обучения ребенка с РАС в общеобразовательной школе созданы индивидуальные образовательные маршруты. Под индивидуальным образовательным маршрутом ребенка с РАС в образовательном учреждении подразуме-

вается система конкретных совместных действий администрации, основных педагогов, специалистов сопровождения и родителей в процессе включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс и составление специальной индивидуальной программы развития. Особенности работы над специальной индивидуальной программой развития заключались в следующем: СИПР разрабатывается на определенный ограниченный во времени период (четверть, триместр, полугодие). Специальная индивидуальная программа развития разрабатывалась в рамках деятельности специалистами ПМПк коллегиально. Учитель, специалисты психолого-педагогического сопровождения и родители являлись полноправными участниками работы над СИПР; по окончании периода, на который рассчитана индивидуальная программа, проводится оценка достижений ребенка – динамики его развития, освоения отдельных компонентов образовательной программы, степень адаптированности в группе сверстников, школьном коллективе; проведен анализ динамики и эффективности коррекционно-развивающей работы, проводимой специалистами консилиума в рамках такого компонента индивидуальной образовательной программы, как психолого-педагогическое сопровождение. По результатам заключений всех специалистов консилиума ОУ и педагогической характеристики педагога класса происходит, если это необходимо, корректировка всех компонентов индивидуальной образовательной программы; формулировки цели и задач, планируемых результатов, критериев достижений ребенка с ОВЗ носят максимально конкретный характер; закреплена ответственность и регламент деятельности всех участников совместной работы; после окончательной разработки СИПР согласована с родителями и директором школы, которые подписывают ее. Поскольку у детей с расстройствами аутистического спектра недостаточно сформировано понимание речи, расписание было визуальным: карточ-

ки с названием предметов и режимных моментов, по которым ребенок сможет понять, что произойдет позже. Карточки сопровождаются символами. Расписание на каждый день занятий находится на видном месте в классе, учить детей с РАС учили ориентироваться на него. Визуальное расписание поможет ребенку четко понимать: сколько заданий будет на уроке, какая последовательность заданий, когда перерыв. Введение подобного расписания помогло учителям упорядочить деятельность детей на уроке и на перемене, уменьшить беспокойство и страхи учеников, установить определенные правила поведения, обеспечить видимое средство ожидания смены деятельности. Если происходят изменения в ранее составленном расписании, то вместе с учениками вносятся корректировки: находим карточку события, которого не будет; карточку с изображением события, которое его заменит; вместе с учениками внести изменения в расписание. Так как дети обучаются в одном классе, то тема урока, элементы содержания урока и приемы обучения остаются общие для всего класса. Для того чтобы избежать «выпадения» из урока, необходимо обязательное внесение в алгоритм занятия динамических пауз. Это даст возможность ребенку переключиться, снять мышечное напряжение и энергетически восстановить силы. Дети с расстройством аутистического спектра хорошо воспринимают любые музыкально-ритмические игры. При этом в классе могут находиться дети, которым наличие даже 1–2 динамических пауз оказывается недостаточным. Для восстановления энергетического баланса и активизации внимания этих детей используем: переключение деятельности, отдельные поручения. Это можно сделать даже в условиях работы в классе, спланировав для такого ребенка возможность временно выйти из общего ритма и прослушать с помощью плеера определенный текст, музыкальный отрывок, а затем вернуться к общим занятиям. При каждой возможности

на занятиях учителя и родители создают ситуацию успеха, чувство радости за успешно выполненное задание [2; 7; 8].

Различают следующие виды коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС: 1. Индивидуальные коррекционные занятия с учителем-дефектологом, педагогом-психологом в рамках поведенческой терапии по формированию учебного поведения, навыков продуктивного взаимодействия, базовых учебных навыков, навыков самообслуживания. 2. Индивидуальные занятия с педагогом-психологом по формированию Я-концепции, развитию эмоционально-волевой сферы, обучение игровым навыкам. 3. Индивидуальные занятия с учителем-логопедом по развитию речи, в том числе актуализации словаря, развитию грамматического строя речи. 4. Занятия по развитию навыков коммуникации и социального взаимодействия в группе сверстников. Соотношение между различными организационными вариантами должно быть гибким и учитывать как специфику усвоения предмета, так и динамику его состояния (степень утомления, соматические заболевания и др.). Занятия в классе – необходимая предпосылка развития социального взаимодействия, такие уроки помогают детям с РАС соотносить свои достижения со знаниями других учеников, услышать другие мнения и точки зрения, и по возможности долю занятий в классе нужно стремиться увеличить. Все дети, обучающиеся в одном классе, имеют индивидуальную программу обучения, которой определяются индивидуальные результаты обучения. Именно индивидуальными достижениями должна определяться результативность. Дифференцированный подход к оценке знаний, умений и навыков следует из свойственной РАС неравномерности развития и неравномерности процесса обучения практически по всем его параметрам (уровню мотивации, возможностей, динамики и др.) как для отдельных дисциплин, так и для некоторых тем в пределах одного предмета. Уровень требований и, со-

ответственно, оценки должны соотноситься с объективными возможностями конкретного ребенка: если для какой-то темы или раздела они приближены к таковым при типичном развитии, оценки также должны соответствовать общим критериям. Если же по объективным причинам уровень типичного развития в настоящее время недоступен, оценку следует ориентировать на сходящиеся критерии, не на уровень достижений, но на его динамику [6; 8].

Планируя занятия такого ребенка, необходимо помнить о его высокой психической пресыщаемости, легком физическом истощении. Поэтому для него важно организовать индивидуальный адаптированный ритм занятий, возможность своевременного переключения и отдыха. Занятия с аутичным ребенком сильно отличаются от занятий с другими детьми и педагогу при их организации следует учитывать ряд правил. Каждый урок имеет определенный алгоритм. Любое занятие должно быть выстроено по определенной структуре:

Приветствие – как ритуал.

Организационный момент: регуляционные упражнения (активизация зрительного, слухового, двигательного внимания) с целью налаживания психофизиологического состояния ребенка в плане привлечения к действию; проверка домашнего задания; актуализация знаний; самоопределение к деятельности.

Работа по теме урока с коррекционно-развивающими упражнениями (главный блок заданий).

Рефлексия с оценкой работы на уроке, подведение итогов урока; домашнее задание.

Прощание – как ритуал.

На каждом занятии формируются базовые (универсальные) учебные действия – познавательные, коммуникативные, регулятивные, личностные. Вся коррекционная работа проводится поэтапно, при этом первостепен-

ной задачей является установление эмоционального контакта с ребенком, развитие его эмоционального взаимодействия с внешним миром. При установлении контакта с ребенком особенно важно избегать всякого, даже минимального давления на него. Контакт, прежде всего, устанавливается и поддерживается в рамках интереса и активности самого ребенка, этот контакт должен вызвать у него положительные эмоции. Начиная обучение новому навыку, вначале использовали простые и легкие задания, а затем постепенно повышали уровень их сложности. В работе с обучающимися с РАС используется мультисенсорный подход, т. е. стараемся задействовать все их органы чувств. Многие дети лучше воспринимают зрительные образы, чем слова. В работе использовали визуальный способ предъявления материала для преодоления фрагментарности восприятия и формирования целостного образа объекта или явления. Так как для преодоления своих трудностей каждому ребенку нужна своя опора, необходимо подбирать (создавать) наглядные материалы, представленные на слуховой, зрительной и тактильной основе (услышать, увидеть, написать). Это помогает каждому ребенку успешно решать познавательные задачи и находить свои пути для компенсации слабых сторон развития. В связи со склонностью детей с аутизмом к конкретному типу мышления и восприятию окружающего мира им сложно манипулировать абстрактными образами, в связи с чем в работе используется принцип наглядности в обучении с последующим переносом зрительного образа (восприятия) в словесную форму (слуховое восприятие). Если речь идет о футболе, футбольном мяче, показываем ему мяч, даем его подержать, понюхать, поиграть с ним. Многократное повторение, не только на занятиях, но и в бытовых ситуациях, игре способствует выработке и закреплению необходимого навыка или знания. Основу занятий с ребенком младшего школьного возраста

составляет игровая деятельность, способствующая активно формировать становление речи, активировать основные психические процессы, обучать методам взаимодействия в коллективе. При игре устанавливаем правила, которые не меняются. Любую игру проигрываем много раз, сопровождая каждое действие комментариями, чтобы ребенок понял правила и игра для него была неким ритуалом. В сложных случаях коррекционно-развивающие занятия достаточно интенсивны и продолжительны [6].

Большое внимание уделяется обучению самостоятельной работе. Дети с расстройствами аутистического спектра, поступающие в школу, как правило, имеют разный предшествующий опыт обучения. Многие из них обучались в индивидуальном режиме и с этим связаны трудности выполнения самостоятельных заданий. Для этого соблюдали определенный алгоритм: во время объяснения задания используем визуальную подсказку: подчеркиваем в учебнике те задания, которые надо будет сделать; копируем задание на отдельный лист; пишем на доске номер задания и страницу; убеждаемся, что каждый правильно понял задание и готов к его выполнению; повторяем инструкцию индивидуально при необходимости. Если ребенок не начал выполнять задание даже после повторения инструкции, пробуем выполнить с ним задание у доски. При последующем предъявлении подобного задания привлекаем к работе тьютора; во время самостоятельного выполнения заданий стараемся не упускать из виду остальных учеников. Вовремя стараемся оказать поддержку при затруднениях в выполнении задания. Детям с моторными трудностями и особенностями письменной речи целесообразно предоставить возможность устного сообщения, т. е. вместо выполнения письменной работы ребенку предлагают ответить у доски или с места, подготовить сообщение. В тех же случаях, когда ребенку трудно отвечать перед всем классом или при своеобразии произношения можно предло-

жить выполнить письменную работу, тест, письменное сообщение. Встречаются ситуации, при которых для достижения оптимального результата, в некоторых ситуациях обучающемуся предоставляется возможность выполнения работы дома или индивидуально в специально отведенное время. Также рекомендовано предоставить ребенку возможность переделать работу. Наличие у каждого ребенка специфических проблем и трудностей определяет важность индивидуального подхода к определению домашних заданий. Домашнее задание направлено на устранение пробелов в предшествующем программном материале, дополнительную проработку сложных тем, формирование индивидуальных компенсаторных механизмов [2; 8].

Реализация программы мероприятий сетевой инновационной площадки будет способствовать улучшению качества оказания помощи детям этой категории и их семьям, а именно: повышению уровня представлений о проблеме РАС у специалистов учреждений; поиску путей обеспечения связи между учреждениями, оказывающими помощь семье ребенка с РАС (как на разных возрастных этапах – в дошкольном детстве и школьном возрасте, так и учреждениях, в настоящее время оказывающих помощь); созданию специальных условий, повышающих качество обучения и социализации ребенка в школе; просветительской деятельности с целью более успешного осуществления инклюзии детей с РАС в общеобразовательные организации.

Библиографический список

1. Баранова Ю.Ю., Солодкова М.И., Яковлева Г.В. Программа коррекционной работы. Рекомендации по разработке. Начальная школа. М.: Просвещение, 2014. 127 с.
2. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр, 2015. 320 с.

3. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / С.В. Алехина; Е.Н. Кутепова; Т.Ю. Сунько, Е.В. Самсонова. М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. 147 с.
4. Духовно-нравственное воспитание школьников. Нормативные документы / Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. (Серия Стандарты второго поколения).
5. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М.: Просвещение, 1991. 96 с.
6. Морозов С.А. Детский аутизм и основы его коррекции. М.: СигналЪ, 2002.
7. Морозов С.А. Основы социальной и правовой помощи лицам с аутизмом. М.: СигналЪ, 2002.
8. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С.В. Алехина; под общ. ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80 с.

Список электронных ресурсов удалённого доступа

9. Касторнова В.А. Развитие становления понятия образовательного пространства, базирующегося на информационно-образовательной среде. URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/10/pedagogika/kastornova.pdf
10. Никитина Н.Н. Духовно-нравственное воспитание: сущность и проблемы. URL: http://www.pedagogik.a-cultura.narod.ru/private/Articles/N_2008/Articles/Nikinina_08_2.htm
11. Педагогический терминологический словарь. URL: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/

СИСТЕМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАС В МБДОУ № 50 г. КРАСНОЯРСКА

*Н.А. Агеева, О.А. Маюрова,
учителя-логопеды МБДОУ № 50
г. Красноярск*

Дошкольное учреждение № 50 посещают дети с тяжелыми речевыми нарушениями. Среди них есть воспитанники, у которых отмечается либо полное отсутствие речи или такой уровень речи, который не может использоваться для полноценного общения.

Из опыта работы мы знаем, что очень часто общими проявлениями у всех безречевых детей, как правило, является неумение ориентироваться в ситуации, разлаженность поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость. Выстраивая коррекционно-образовательный процесс, нами используются формы и методы, которые усиливают мотивацию к логопедической деятельности, повышают детский интерес к формированию и развитию речи в целом.

В процессе коррекционной деятельности среди безречевых детей встречаются «особенные» воспитанники. В работе с ними не срабатывают обычные, всеми принятые логопедические приёмы и методы работы, дети не справляются с общепринятыми темпами освоения материала традиционных коррекционных программ воспитания и обучения.

Перед тем как начать коррекционную работу по формированию речи у такого ребенка, мы проводим дифференциальную диагностику и определяем дальнейшую стратегию действий в образовательном маршруте.

Диагностическое обследование проводится только с разрешения родителей или законных представителей ребенка и носит комплексный характер.

В качестве основных диагностических методов используются:

– изучение медико-психолого-педагогической документации;

– беседы с родителями (законными представителями) ребенка и педагогами ДОО;

– наблюдение особенностей поведения и общения ребенка в процессе организованной и свободной деятельности;

– специальные задания диагностического характера.

Логопеды для диагностики используют тот же методический и дидактический материал, что и для детей с тяжелыми нарушениями речи, но подбирают его в соответствии с возможностями и интересами обследуемого воспитанника. Беседуя с родителями дошкольника, педагоги узнают об особенностях раннего развития ребенка.

Условно логопедическое обследование можно разделить на три части:

– Изучается понимание речи, обследуется состояние импрессивной речи, слуховое внимание и фонематическое восприятие.

– Изучаются неречевые функции.

– Изучаются невербальные компоненты коммуникации.

Необходимо применять различную стимуляцию, положительное подкрепление деятельности ребенка.

Одним из информативных методов в работе с безречевыми детьми является наблюдение. Очень важно учитывать то, как проходит процесс адаптации у ребенка к ДОО. Наблюдая за ним в игровой, специально организованной и бытовой деятельности, отмечаем, насколько, в зависимости от ситуации и места, изменяется поведение воспитанника.

Далее стараемся определить у него степень владения практическими навыками: самообслуживание (бытовые действия), предметно-практическая деятельность.

В организованной деятельности педагоги отмечают уровень социального взаимодействия ребенка: наличие зрительного контакта, мимических выражений, использование жестовой речи, присутствие интереса к предложенным играм и заданиям, возможность озвучивания ребенком своих действий (звукоподражания, лепет), стереотипность в деятельности.

Далее, по итогам диагностики заполняется индивидуальный протокол обследования и составляется логопедическое заключение.

С целью получения консультативной профессиональной помощи «команды» специалистов ДОУ и определения дальнейшей стратегии действий логопед с согласия родителей воспитанника обращается в ПМП консилиум детского сада.

ПМПк ДОУ может принять решение (только с согласия родителей) повторно отправить ребенка на консультацию к психиатру и в территориальную ПМПк с целью уточнения диагноза.

Территориальная ПМПк после тщательного изучения и сопоставления совокупности результатов обследования определяет тип нарушения развития ребенка, ставит окончательное заключение и даёт рекомендации по обучению и воспитанию ребёнка с ОВЗ.

Специалистами детского сада для ребенка с ОВЗ составляется индивидуальная адаптированная образовательная программа, в которой отражается содержание коррекционной работы на определенный период. Родителей воспитанника знакомят с её содержанием. Если родители согласны с данной программой, она утверждается заведующим ДОУ и далее команда педагогов проводит коррекционную деятельность по адаптированной программе.

В адаптированной программе указывается ведущий специалист, который координирует работу всех педагогов, оказывающих коррекционную помощь ребенку с РАС.

В работе с ребенком с РАС необходимо выработать 4 вербальных операнта:

Навык выражения просьбы – составляющая вербально-поведенческого подхода, который основывается на удовлетворении потребностей и мотивации. Ребенок должен быть хорошо мотивирован, чтобы попросить о чем-то. Мотивом может быть: голод, жажда, желание получить понравившуюся игрушку. Выражение просьбы немедленно приносит свои плоды, поскольку во время занятия просьба подкрепляется сразу же – ребенок получает то, о чем сам и попросил. Научить ребенка выражать просьбу – значит научить его необходимому для общения навыку. Сначала нужно учить ребенка просить конкретные предметы, находящиеся у него на виду, а затем те, что находятся вне поля его зрения. Нельзя требовать от ребенка, чтобы он выражал просьбу предложением. Достаточно одного слова (например, ребенок хочет печенье и произносит слово «печенье» этого уже достаточно). К складыванию слов во фразы, в предложения можно переходить позднее, когда он не будет испытывать проблем с выражением просьб в отношении большого количества предметов. При обучении данному навыку нужно использовать «подкрепители» (любимые угощения или игрушки, предметы ребенка). Когда ребенок получает выбранный подкрепитель, логопед проговаривает его название с перерывом в 1–2 секунды 3 раза. Когда интерес к подкрепителю ослабевает, логопед произносит слово еще 3 раза. Важно знать, что вначале требования должны быть легковыполнимыми и очень мягкими. Нельзя использовать слишком длинные фразы. Задача педагога заключается в том, чтобы предоставлять воспитаннику больше возможностей учиться выражать просьбу в течение дня, как можно больше просить о чем-то. Важно помнить, что ребенку с задержкой развития могут потребоваться сотни проб. **Навык обозначения предмета** – как только ребенок научит-

ся выражать просьбу в отношении нескольких предметов, можно научить его обозначать (называть) эти предметы. Одним из наилучших способов познакомить ребенка с обозначением предметов – фотографировать его любимые подкрепители, показать фотографии ребенку и попросить его назвать предметы на фото. Начинать обучение нужно с обозначения того, что можно увидеть, затем переходить к звукам окружающей среды (сюда же входят звукоподражания животных). Обозначение цветов, деталей предметов (носик чайника), признаков предметов (холодный, горячий) и предлогов можно начинать тогда, когда ребенок научится обозначать сотни предметов.

Эхоический навык – повторение услышанных слов, напоминающих эхо. Он играет ключевую роль. Ребенок с РАС не может повторить услышанные слова сразу (обладает задержанной эхоталией). Играя с ребенком, педагог несколько раз называет демонстрируемый предмет, затем его прячет на несколько секунд, а потом, показав этот предмет, снова повторяет название предмета и ждет, чтобы ребенок повторил это слово. Навык повторения чужих слов улучшит артикуляцию, особенно когда будет возможность усадить ребенка так, чтобы он полностью видел лицо взрослого, работающего с ним, и мог наблюдать за движениями рта. Надо говорить медленно, произносить слово по слогам, акцентируя при этом работу мышц лица, – это положительно скажется на артикуляции. Сначала надо учить повторять простые слоги («ма», «па»), затем переходить к словам односложным («кот», «бай-бай»), и к словам, состоящим из нескольких слогов (баба, мама). К предложениям рекомендуется переходить в последнюю очередь.

Следующим очень важным навыком является **интра-вербальный навык** – способность отвечать на вопросы. Над умением воспроизводить пропущенные слова можно

работать в процессе игры. Обучение базовым интравербальным навыкам часто проходит легко, потому что включает в себя простое заполнение пропусков, например, в знакомой сказке. Педагог медленно и четко, с интонацией проговаривает первую строчку из сказки: «Жили-были дед и ...», делает небольшую паузу перед последним словом. Если ребенок не реагирует, заполняет пропуск сам и как можно сильнее выделяет голосом последнее слово, сделав на нем акцент. Потом пробует начать сначала. Будет очень хорошо, если выбранные слова встречаются часто. Не нужно ждать больше двух-трех секунд, когда ребенок договорит фразу. Такую же схему можно использовать при работе с детскими стишками, во время игры и в повседневных делах.

Задержка развития речи – не единственная проблема у ребенка с РАС. Как правило, большинство из них не владеют навыками самообслуживания. Для формирования этих навыков, кроме вербальных подсказок, используются специальные картинки, расположенные в туалете, на дверке кабинки для одежды.

Для ребенка с РАС очень важно, чтобы он находился в социуме (среди своих сверстников). Задача педагогов научить ребенка взаимодействовать с другими детьми, сначала в паре, затем в микрогруппе, а потом уже и со всей группой детей.

Поэтапная социализация ребенка с РАС возможна именно в условиях детского сада. Для безболезненного входа ребенка в социум, достижения более высоких результатов социализации желательно начинать такую деятельность именно в дошкольном возрасте.

Библиографический список

1. Барбера Мэри Линч. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Екатеринбург: Рама Паблишинг 2014.
2. Кириллова Е.В. Работа с безречевыми детьми. М., 2011.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С РЕБЕНКОМ, ИМЕЮЩИМ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Е.П. Басанская,
МБОУ «Специальная (коррекционная)
школа-интернат № 8»
г. Саяногорска, Республика Хакасия;
e-mail: Jashma55@yandex.ru*

Эти дети приходят проверить
нас с вами на человечность.

Р. Шнайдер

В последнее время число обучающихся с диагностированными расстройствами аутистического спектра увеличивается. Перед педагогами встают вопросы, что затрудняет процессы обучения, воспитания и коррекции таких детей, как с ними общаться и как их обучать.

Дети с «классическим аутизмом» встречаются редко, но достаточно часто приходится взаимодействовать с детьми, которым присущи лишь отдельные аутистические черты. Каждая встреча с аутичным ребенком поистине уникальна. Но, зная общие закономерности развития детей-аутистов и имея в копилке «набор» приемов для работы с ними, всегда можно подобрать ключик к ним, даже в самых сложных и непредсказуемых случаях.

В нашем классе обучается два ребенка с различными чертами расстройства аутистического спектра.

Для одного из них характерны признаки:

- наличие речи в виде эмоционально насыщенного монолога;
- способность выразить свои потребности посредством речи;

- конфликтность;
- поглощенность одним и тем же занятием;
- парадоксальное сочетание тревожности и пугливости с потребностью в повторном переживании травмирующих впечатлений.

Для другого ученика характерны признаки наиболее благоприятные в плане коррекции:

- способность к общению;
- интеллектуальные функции в большой степени сохранены;
- присутствие ритуальных форм поведения;
- круг общения ограничен близкими взрослыми.

Главной задачей, стоящей перед нами, была организация помощи в адаптации ребят в коллективе, преодоление аффективной патологии, формирование целенаправленной деятельности. Стимулирование психологической активности аутичных детей. Установление контакта с аутичным ребенком, с перспективой дальнейшей социализации.

Мы начали свою работу с установления контакта с аутичным ребенком.

На первом этапе детям предоставили возможность самостоятельно обследовать помещение для занятий, привыкнуть к обстановке, к окружающим предметам. Не настаивали на продолжительности выполнения работы в случае отказа.

Так как дети имеют разную степень нарушения развития, то и длительность этого этапа работы была различной. Во втором случае ребенок достаточно быстро адаптировался в классе, привык к режимным моментам, правилам поведения на уроке. В первом случае адаптация заняла длительное количество времени. Для ученика был составлен индивидуальный план работы, позволяющий постепенно адаптироваться к обучающей среде. Был создан

особый аффективный режим воспитания ребенка, для поддержания регулярный режимных моментов каждого дня, для развития более естественных и гибких способов создания определенного стереотипа привычек и правил как обязательный компонент адаптации, дающий ощущение надежности и стабильности.

Детям с интеллектуальными нарушениями, а с расстройствами аутистического спектра в особенности, необходима постоянная поддержка взрослого. Поэтому на втором этапе работу продим с целью вовлечения ребенка в совместную деятельность, которая способствует обогащению его эмоционального и интеллектуального опыта. Решение этой задачи требует от учителя-дефектолога умения чувствовать настроение ученика, понимать его поведение и использовать это в коррекционной работе. Учитель должен постоянно побуждать и ободрять ребенка, чтобы помочь ему перейти к более активным и сложным отношениям с миром.

В своей работе мы опираемся на методику структурированного обучения (ТЕАССН), применяем элементы эрготерапии и методики Марии Монтессори.

Самая важная характеристика структурированного обучения (ТЕАССН) заключается в том, что ребенок может четко видеть, из чего состоит задание, и что будет происходить после его выполнения. Для этого используем расписания, показывающие порядок занятий и заданий в наглядном виде. У ребенка складывается четкое представление о том, что ему нужно сделать. Для более дееспособного ребенка задание или занятие представляем в виде картинных символов или письменных инструкций.

Для менее способного ребенка проводим занятия и представляем задания с помощью различных презентаций предметных картинок, действий с предметами. Задания выбираем исходя из умений и потребностей ребенка, и даем поэтапно, чтобы не пропустить усвоение важных навыков.

Структурированное обучение позволяет снизить тревожность детей и повышает их внимание и мотивацию. Оно также препятствует развитию зависимости от взрослого. Наглядная организация заданий всегда имеет большое значение и не должна упускаться из виду, какая бы работа не проводилась, так как ребенок с аутизмом при такой организации видит, что он должен сделать, и не отвлекается на неважные детали.

Используемые нами элементы эрготерапии в основном направлены на коррекцию двигательных функций, развитие общей и мелкой моторики. Применяем в работе различные релаксирующие упражнения, пальчиковые игры, песочную, музыкальную терапию.

Методику Монтессори применяем с целью реализации индивидуального подхода в обучении. Когда ученик сам выбирает дидактический материал и продолжительность занятия, развиваясь в собственном ритме и направлении.

Мария Монтессори называла свою педагогику системой раскрытия человеческого потенциала в свободной и самостоятельной деятельности ребенка в специально подготовленной взрослыми развивающей среде.

Опираясь на различные методики обучения детей с расстройствами аутистического спектра, следует помнить, что каждую игру или упражнение необходимо проводить несколько раз для закрепления полученного результата. И, несомненно, настроиться на долгую и терпеливую работу с аутичным ребенком.

Библиографический список

1. Дефектология. Словарь-справочник: учеб. пособие / под ред. Б.П. Пузанова. М.: Сфера, 2005.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2005.
3. Питерс К. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. М.

УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА С РАС В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ № 8 г. САЯНОГОРСКА

*А.Н. Белова,
заместитель директора по методической работе
МБОУ «Специальная коррекционная
школа-интернат № 8» г. Саяногорска*

Период школьного обучения важен для детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно он важен для аутичных детей и их близких. За последние три года количество детей с расстройством аутистического спектра (РАС) значительно увеличилось. Три года назад в нашей школе обучался один ребёнок с РАС, в прошлом году – три, в новом учебном году таких детей уже 6 человек. Характерно, что все эти дети исключительно мальчики. Каждый ребёнок с РАС не типичный случай. В структуре дефекта ведущее место занимает нарушение эмоционально-волевой сферы, но у каждого ребёнка, обучаемого в нашей школе, имеются нарушения интеллекта в разной степени, что значительно затрудняет организацию коррекционной работы. Сопровождение ребенка-аутиста в коррекционном процессе – это особый тип взаимодействия ребенка, педагога, родителей, коллектива сверстников.

Ранее дети с умеренной умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра считались необучаемыми. Тот незначительный опыт, который уже имеется у педагогов школы, показал, что даже в самом тяжёлом случае, при создании адекватных условий обучение ребенка возможно. Он может освоить ранее недоступные ему способы коммуникации с другими людьми, стать более адаптированным в быту, овладеть отдельными учеб-

ными приемами. Главная задача помощи такому ребенку: развитие его бытовой адаптации к домашней жизни, развитие практических навыков коммуникации, социальное развитие. Программу обучения детей с РАС педагоги разрабатывают индивидуально, основываясь на психологические особенности, способности, интересы. Для всех аутичных детей огромной проблемой является освоение навыков бытового самообслуживания, поэтому при составлении программы, обязательно включено данное направление. Моменты школьного дня, когда ребенок раздевается и одевается, приходя в школу и уходя из нее, переодевается на физкультуру, завтракает в столовой, рассматриваются как ситуации обучения, они четко педагогически структурированы. Для успешного обучения навыкам бытовой адаптации, самообслуживанию организуется тесное взаимодействие с родителями. То, чему ребенок учится в школе, переносится домой. При возникновении трудностей для облегчения переноса проводится работа с навыком родителей в школе и педагога дома.

Дети с РАС испытывают огромные трудности в организации социальных контактов, но они испытывают и потребность в них. Чтобы обучение для таких детей не было стрессом, и в то же время формировались коммуникативные навыки, обучение происходит комбинированно. К каждому ребёнку свой подход, разная дозировка индивидуального и коллективного обучения: для одних ребят это просто вовлечение во внеурочную деятельность, для других это организация части занятий индивидуально, второй половины в коллективе. Постепенно количество индивидуальных занятий уменьшается. Таким образом, безболезненно, постепенно формируется социальный статус «ученика», происходит социальная адаптация.

При организации занятий аутичному ребёнку нужна четкая и подробно разработанная организация жизни в школе, на уроке, на перемене, позволяющая осознать порядок происходящего и использовать сложившиеся ритуалы для организации своего поведения. Внезапное нарушение порядка для ребенка с аутизмом всегда вызывает дискомфорт, даже если это интересная экскурсия или отмена сложной контрольной работы. Такой ребёнок, опоздав на урок, увидев, что все дети решают задание, не включается в работу, а начинает проявлять неадекватную реакцию.

Дети с расстройством аутистического спектра под влиянием сильных эмоций способны кричать, издавать разные звуки, быть агрессивными. Важно для всех детей класса установить правила поведения на уроке, и все участники образовательного процесса должны быть готовы к этому и относиться терпимо к своему однокласснику, зная его особенность. Это необходимо еще и потому, что дети с аутизмом подвергаются большому риску стать «отверженными» со стороны сверстников. Дети с РАС практически неспособны преодолевать трудности. Малейший сбой может спровоцировать отказ от дальнейших попыток работы. Неудача может спровоцировать возникновение поведенческих проблем – углубление аутизма, проявление негативизма, агрессии, самоагрессии. В таких случаях педагог сначала помогает ребенку выполнить новое задание и создает у него впечатление успеха, убеждение, что это он уже может делать, после этого начинается собственно работа обучения новому навыку, но представляется она как совершенствование того, что ребенок уже может делать. В связи с огромной неуверенностью ребенка в себе не рекомендуется предлагать ребёнку с аутизмом задания «повышенной трудности», такие занятия часто вызывают панику, отказ от выполнения зада-

ния, а иногда и агрессию. Для того чтобы он, ребёнок, научился принимать трудности, необходима специальная психологическая работа, в которой ребенок прежде всего должен накопить значительный опыт успешности.

Не менее важно планировать занятия с учётом высокой психической пресыщаемости, быстрого физического истощения аутичных детей. Уроки проходят в индивидуальном адаптированном ритме, ребенку предоставляется своевременное переключение учебной деятельности и отдыха. Индивидуальный ритм занятий происходит даже в условиях работы в классе, педагоги, занимающиеся с такими детьми, предоставляют им возможность временно выйти из общего ритма: отдохнуть в игровой зоне класса, индивидуально поработать на компьютере, посетить туалетную комнату и т.д., а затем вернуться к общим занятиям. Даже небольшое передвижение по классу способствует снятию эмоционального напряжения ребёнка-аутиста.

Опыт показывает, что дети с РАС стремятся быть в центре внимания, хотят постоянно отвечать, выходить к доске, если же их желания игнорируют, они горько обижаются, возможны ревность, гнев, даже агрессия и самоагрессия, если хвалят другого ученика. Чтобы не допустить выше перечисленных срывов, учитель устанавливает определённые правила: очередность в ответах, условия, по которым ученики будут вызваны к доске. Учащихся с РАС на уроках следует хвалить, даже за незначительные успехи, но хорошая оценка не должна даваться учителем слишком эмоционально, это может взволновать ребенка, она должна быть спокойно ожидаемой.

Опыт работы показывает, что каждый ребёнок с РАС уникален и не существует стандартных рецептов работы с данной категорией детей. В практике встречаются случаи, когда происходит ремиссия и с ребенка снимается диагноз

аутизма, но такое явление редкость. В любом случае, правильно организованная коррекционная работа даёт более положительную картину развития аутичного ребёнка.

Наш небольшой опыт работы с детьми с РАС позволил нам выработать рекомендации к организации обучения данной категории детей:

1. Индивидуальный подход к даче заданий: индивидуальный темп выполнения задания, дробность сложного задания на несколько более простых, сокращение объема задания, замена письменного задания на устный ответ.

2. Организация деятельности: предварительная подготовка ребёнка с РАС к предстоящей смене деятельности.

3. Обучение от работы по шаблону, к применению знаний в другой ситуации.

4. Организация работы над коммуникативной стороной речи: упрощение инструкций, обучение абстрактным понятиям, обучение правильному ведению диалога, визуализация коммуникативной стороны речи.

5. Организация для детей с РАС специальных зон или комнат для релаксации, игровых зон.

6. Организация восприятия новой информации через зрительные каналы: применение наглядности, демонстрация практических действий.

Библиографический список

1. Аутичный ребенок: проблемы в быту / под ред. С.А. Морозова. М., 1998.
2. Как научить ребенка с аутизмом учиться. Практическое руководство для педагогов и специалистов образовательных учреждений / сост. Э.М. Паллот; пер. с англ. Пермь, 2004.
3. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Аутичный ребенок. Пути помощи. М., 1997.

СИСТЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*А.Н. Борисова,
зам. заведующего по УВР ГДОУ ТО
«Щекинский детский сад для детей с ОВЗ»
г. Щекино;
e-mail: Ktyjr1506@mail.ru*

Проблема воспитания и обучения детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями является весьма острой и актуальной на сегодняшний день. Как показывают исследования ученых, этот процесс должен быть комплексным, проходить с участием специалистов различного профиля: дефектологов, педагогов-психологов, психиатров, психоневрологов, логопедов, педагогов.

Успешное преодоление различных психических отклонений у детей в специальных (коррекционных) группах возможно при создании лично ориентированного взаимодействия всех специалистов дошкольного учреждения на интегративной основе. Вокруг ребенка совместными действиями различных специалистов создается единое коррекционно-образовательное пространство и определенная предметно-развивающая среда.

Методист как координатор взаимодействия

Организация системы методической работы с кадрами в детском саду – одна из важных задач дошкольного образования. Проблема организации взаимодействия воспитателя со специалистами по созданию условий для лично ориентированного развития ребенка является актуальной.

Методист принимает активное участие в уточнении должностных обязанностей узких специалистов, определяя

ет формы и методы их взаимодействия друг с другом с учетом возрастных особенностей детей. Таким образом, за исполнителем закрепляются вполне определенные задачи и обязанности, которые находятся на контроле у методической службы. Должна прослеживаться определенность: кто, что и к какому сроку выполняет, с кем взаимодействует. Именно взаимодействие всех специалистов рассматривается как условие развития детского сада.

Роль методиста в системе управления образовательного учреждения является ведущей при организации научно-методической работы в детском саду, направлена на формирование педагогического коллектива единомышленников, которые способны внедрять современные научные исследования и лучший педагогический опыт воспитания и обучения детей.

Направления методической работы с узкими специалистами позволяют обеспечить следующие компоненты ее структуры:

- компетентные кадры;
- систему образования и воспитания;
- планирование воспитательно-образовательного процесса;
- координацию инновационной экспериментальной творческой деятельности;
- создание предметно-развивающей среды.

Взаимодействие специалистов

Особое значение в учреждении уделяется организации взаимодействия в работе узких специалистов и воспитателей.

Цель такой работы в создании модели взаимодействия педагогов, родителей и медицинского персонала в процессе коррекционно-развивающей образовательной деятельности, в снятии противоречий, изменении родительских установок, повышении профессиональной компетентности педа-

гогов и обучении родителей новым формам общения и поддержки ребенка, организации предметной коррекционно-развивающей среды, стимулирующей развитие ребенка.

Содержание и структура педагогической поддержки во многом зависит от диагноза, структуры дефекта, компенсаторных возможностей ребенка, «зоны его актуального и ближайшего развития», личностно ориентированного подхода.

Поэтому модель коррекционно-развивающей деятельности представляет собой целостную систему. Ее цель состоит в организации воспитательно-образовательной деятельности образовательного учреждения как системы, включающей диагностический, коррекционно-развивающий и профилактический аспекты, обеспечивающие нормальный уровень интеллектуального и психического развития ребенка.

Система коррекционно-развивающей деятельности предусматривает индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия, а также самостоятельную деятельность ребенка в специально организованной пространственной среде.

Модель взаимодействия специалистов представлена графически:



Модель наглядно демонстрирует профессиональную взаимосвязь всех специалистов дошкольного учреждения в работе с ребенком с особыми образовательными потребностями.

Организация работы специалистов в группе для детей с ограниченными возможностями здоровья

В нашем дошкольном учреждении мы разработали свою систему коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Воспитатели, учитель-дефектолог, педагог-психолог и другие специалисты, имеющиеся в ДООУ, работают в тесном контакте друг с другом. Они стремятся к тому, чтобы иметь единый подход к воспитанию каждого ребенка и единый стиль работы в целом.

Поскольку с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, эффективность проведения фронтальных занятий очень низкая, вся работа проводится в индивидуальной и подгрупповой форме.

Сетка занятий составлена так, чтобы каждый ребенок ежедневно был охвачен коррекционно-развивающей помощью. Количество занятий в неделю не превышает установленных норм.

В первую половину дня проводятся занятия, как с воспитателями, так и с учителем-дефектологом. Во вторую половину дня проводятся занятия педагогом-психологом, индивидуальная работа по заданию учителя-дефектолога. Учитель-дефектолог является организатором и координатором всей коррекционно-развивающей работы на данной группе.

Учитель-дефектолог проводит занятия по развитию речи, формированию элементарных количественных представлений и также занятия по ознакомлению с окружающим.

Воспитатели проводят занятия по ознакомлению с окружающим, изобразительность, конструирование и ручной труд. Они закрепляют приобретенные детьми знания, отрабаты-

вают умения до автоматизации навыков, интегрируя коррекционные цели и содержание в повседневную жизнь детей (в игровую и трудовую деятельность), в содержание других занятий (изобразительная деятельность, наблюдения за окружающим), а также в режимные моменты.

Чтобы обеспечить такое единство в работе всех педагогов и специалистов с детьми с ОВЗ, у нас в детском саду была выработана следующая система деятельности.

1. Воспитатели совместно с учителем-дефектологом и педагогом-психологом изучают детей.

Специалисты индивидуально обследуют детей, наблюдают за ними в процессе занятий. Воспитатели изучают детей на занятиях и в повседневной жизни – в процессе проведения режимных моментов, на прогулке, во время свободной деятельности.

Результаты обсуждаются и анализируются всем педагогическим коллективом группы, во главе с методистом дошкольного учреждения. Обсуждаются достижения и недостатки в обучении детей, намечаются пути коррекции.

2. Совместно изучается содержание программы и составляется перспективный план работы по всем видам деятельности детей и по всем разделам программы (ознакомление с окружающим, продуктивная деятельность, игровая деятельность и т.д.).

Здесь нужно учитывать, что учитель-дефектолог должен знать содержание не только тех разделов программы, по которым он непосредственно проводит занятия, но и тех, которые проводит воспитатель. Воспитатели должны знать содержание тех видов работы, которые проводит учитель-дефектолог.

Правильное планирование обеспечивает необходимую повторяемость и закрепление материала в разных видах деятельности детей и в различных ситуациях.

3. Совместно готовятся и проводятся праздники, развлечения, тематические и интегрированные занятия.

Данные занятия являются итогом всей коррекционно-педагогической деятельности с детьми за определенный период. Чтобы все возможности детей были раскрыты, реализованы, над их подготовкой должен работать весь педагогический коллектив группы совместно с музыкальным руководителем.

4. Тесно взаимодействуем с родителями.

Основная задача педагогов при организации работы с родителями – помочь им стать заинтересованными, активными и действенными участниками образовательного процесса. Педагоги разъясняют родителям о необходимости ежедневной работы со своим ребенком по заданиям, которые дает учитель-дефектолог и воспитатели, единстве требований педагогов и родителей. Только в таком случае возможны наилучшие результаты.

Достижение эффективности в коррекционно-развивающей работе возможно за счет взаимодействия всех участников педагогического процесса и в совместном решении образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

Основными идеями, определяющими содержание взаимодействия педагогов, комплексность коррекционно-развивающей работы с детьми являются:

1. Единство коррекционных, образовательных и воспитательных задач. Принцип коррекционной направленности занятий и свободной деятельности детей.

2. Развивающий характер работы и формирование качеств личности ребенка. Принцип максимального выявления и использования резервов психического развития дошкольников.

3. Воспитание у детей интереса к занятиям, познавательной активности и самостоятельности. Опора на личный опыт детей.

4. Достижение успеха на каждом занятии как важнейшее средство стимуляции познавательной деятельности детей. Принцип индивидуализации и дифференциации обуче-

ния на основе комплексной диагностики развития. Индивидуализация темпов освоения детьми знаний и умений.

5. Строгая последовательность в работе. Систематичность в закреплении сформированных умений и знаний. Доведение умений до автоматизированных навыков на каждой ступени обучения.

6. Разнообразие и вариативность дидактического материала и приемов коррекционной работы всех специалистов.

7. Применение принципа деятельностного подхода, активное использование различных видов, особенно ведущего вида деятельности в общеразвивающих и коррекционных целях.

8. В коррекционной работе все чаще использовать различные виды продуктивной и игровой деятельности, что позволяет ненавязчиво, опосредованно осуществлять коррекционное воздействие в интересной и увлекательной форме.

Таким образом, коррекционно-развивающая работа с детьми в нашем учреждении многоаспектна, предполагает взаимодействие специалистов и носит комплексный характер.

Только в тесном взаимодействии всех участников педагогического процесса возможно успешное формирование личностной готовности детей с нарушениями развития к школьному обучению, социализации и адаптации их в обществе.

Библиографический список

1. Борякова Н.Ю., Касицина М.А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (ограниченный аспект). М.: Секачев, ИОН. 2004.
2. Екжанова Е.А., Е.А. Стребелева. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта. М., 2003.
3. Маркова Л.С. Образовательная программа дошкольного учреждения: практическое пособие. М.: АРКТИ, 2005.
4. Степанова О.А. Программы для ДООУ компенсирующего и комбинированного видов: справочное пособие. М., 2008.

«АУТИЗМ - ЭТО НЕ СЛОЖНОСТЬ, А ПОЗНАНИЕ НОВОГО...»

(из опыта работы)

*М.А. Бушмина,
учитель начальных классов,
МБОУ «Специальная (коррекционная)
школа-интернат № 8»
г. Саяногорска;
e-mail: M89628438182M@yandex.ru*

За многолетнюю работу в коррекционной школе мы думали, что нас уже трудно удивить, но нет. Три года назад мы набрали первый класс по программе ФГОС для обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с задержкой психического развития. Все ребята были разные по своему психофизическому и умственному развитию, но акцент на себя привлек один мальчик, который всегда сторонился присутствующих. Уходил в самый угол класса, отворачивался, если к нему обращались. Его самое излюбленное положение было – сидеть на корточках в укромном уголке (ниже уровня всех людей). Он не проявлял никакой реакции на детские шутки, забавы. Казалось, что эмоции ему чужды. А самое необычное – это то, что он всегда молчал. Никто из ребят не слышал его голоса. На все обращения к нему он закрывал лицо руками или отворачивался.

На первых этапах обследования и при работе на уроках ребенок не проявлял понимания речи, но все же выполнял инструкции (медленно, не торопливо). По окончании работы он всегда закрывал руками выполненные задания, не хотел показывать их для проверки. Приходилось постоянно прибегать к маленьким хитростям: смена деятельности, интонации, динамические паузы и т.д. Ученик отвлекался, за-

бывал о недопустимости просмотра его работы и наш контроль брал верх.

Особую сложность вызывало обучение чтению. По мере изучения букв, мы стали замечать, что мальчик начал повторять звуки про себя. И по движению губ можно было понять о правильности их называния. В основном вся работа строилась на индивидуальных карточках. Похвала за каждое успешно выполненное упражнение вызывало у него расположение. В конце первого класса он безбоязненно отвечал на наши вопросы, показывая выбранный ответ в тексте. По карточкам научился составлять слова, предложения и даже короткие рассказы.

В письменных работах можно было заметить угловатые движения. Конфигурация букв неровная, строку не соблюдает, в тетради ориентируется по опоре. Поэтому перед работой мы всегда выделяем места для письма, отмечаем опорные слова и фразы. Он быстро научился пользоваться этим, что увеличило темп его работы.

Мальчик обладает большим терпением и старается выполнять свою работу правильно. Но это получается редко, поскольку у него страдает память и мышление. Для напоминания изученных правил он пользуется «напоминалками». С помощью них, анализируя проделанную работу, может находить и исправлять свои ошибки. Для активизации моторных речевых зон головного мозга на каждом уроке письма проводим упражнения для совершенствования ручной моторики. Когда все ребята в классе с удовольствием выполняют разминку, сопровождая короткими стихами, он может выполнять вместе со всеми, но при этом постоянно озирается по сторонам, криво заглядывает на других.

С математическим счетом было проще, поскольку эта наука может обходиться без речевого сопровождения. Ребенок стал понимать числовой ряд, научился сравнивать числа, выполнять арифметические действия в пределах про-

граммы: складывать, вычитать, умножать и делить. Но решение арифметических задач вызывало у него затруднения. Поэтому для него мы готовили предметные картинки по содержанию текста задачи, которые он переносил схематически в тетрадь. Например: 3 яблока, а груш столько же, но на 2 больше. После двух лет обучения может самостоятельно составить краткую запись задачи шаблонного типа (если описываемые предметы ему знакомы). Если слова в задаче непонятны, проводим словарную работу с разъяснительной беседой на основе иллюстрационного материала.

Всегда старемся вносить разнообразие в работу различными приемами, методами. Очень результативно концентрировать внимание таких детей в подаче речевых заданий, изменяя громкость голоса, меняя тональность или нареспев.

Мальчик очень любознательный. Ему интересен окружающий мир. Если мы начинаем рассказывать материал по какой-то теме, не обращая на него внимания, то боковым зрением наблюдаем, как он с широко раскрытыми глазами внимательно слушает всю информацию на этом уроке. Проявляет интерес при проведении экспериментов и опытов (если выполняет их самостоятельно один), заполняет данные в таблицы.

Мальчик любит рисовать, лепить и выполнять различные поделки своими руками, постоянно привнося в них элементы индивидуального декора. Некоторые детали не совсем аккуратно вырезаны или раскрашены, но наблюдая за полученными результатами обучения, можем твердо сказать, что в перспективе он это исправит!

Ученики любят дежурить в классе – быть помощниками учителю, только один Ваня не проявлял этого желания. Но на третьем году обучения он меня сильно удивил. Все уже привыкли к тому, что очередь на дежурство переходит через него, но мальчик, просчитав ситуацию, понял, что сегодня ему нужно вымыть доску. На перемене, когда в классе

стоял шум от детского общения, он с опасением и осторожностью взял тряпку, сходил, намочил ее, и с большим старанием убрал все следы мела после урока.

На самом деле, несмотря на коммуникативные трудности и сенсорные особенности, ребенок с аутизмом может учиться и хочет дружить со сверстниками. Просто для него нужна особая среда, иные формы подачи учебного материала и доброжелательное отношение окружающих. Все два года мальчик отстраненно наблюдал за своими сверстниками со стороны. В третьем классе он подходит к ребятам, играющим в настольные игры; подсаживается к мальчикам, которые обсуждают проблемы новой компьютерной игры, с интересом слушает их разговоры.

Результат хоть и небольшой, но для меня ощутимый!

Имея небольшой опыт работы с ребенком, страдающим аутизмом, мы хотим дать некоторые советы в помощь учителям и воспитателям для их обучения.

- Старайтесь не трогать ребенка, он этого не любит.
- Не стойте подолгу около него.
- Старайтесь не производить резких громких звуков.
- При объяснении не повторяйте ваши слова в точности, если видите, что он не понял материал. Попробуйте ее переформулировать.
- Не задавайте ему сложные громоздкие вопросы, просто разделите один большой вопрос на четыре маленьких.
- Обеспечьте на каждый урок наглядные иллюстрации и индивидуальные карточки.
- Не давайте ребенку одновременно несколько заданий. Нужно дать только одно задание и ограничить его выполнение определенным временем.
- Контролируйте выполнение работы.
- Всегда находите хоть маленькую частичку в результате, чтобы его похвалить.

– Будьте внимательны к любым попыткам коммуникации.

– Наберитесь терпения!

Дети с аутизмом скупы на выражение привязанности, новые навыки даются им с трудом. Зато успехи таких детей делают тебя по-настоящему счастливой: вы нужны им, как никто другой. Быть проводником между ребенком и обществом – это интересная профессия!

Библиографический список

1. Аутизм детей – признаки, симптомы, причины. Лечение детского аутизма. URL: <http://www.sulamot.ru/autizm/autizm-u-detej.html>
2. Признаки аутизма у детей. Внешние признаки, особенности поведения ребенка с аутизмом. URL: <http://www.polismed.com/articles-priznaki-autizma-u-detejj-osobennosti-povedenija-rebenka.html>

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ФОРМАТЕ КЛУБНОЙ РАБОТЫ

*В.И. Гаранин,
студент IV курса*

Омский государственный педагогический университет

*А.А. Дементьева,
студентка III курса*

*Омский государственный педагогический университет;
e-mail: alenka_24.02.93@mail.ru*

Подростковый возраст для аутичного ребенка является сложным периодом искусственного ограничения социальной активности. Это связано с окончанием обуче-

ния в образовательном учреждении, и зачастую с прекращением занятий в рамках дополнительного образования, а также вообще с резким сужением возможностей выхода из дома, т.к. число организаций, работающих с аутичными подростками и взрослыми, невелико. После окончания школы дальнейшее социальное развитие этих детей становится затруднительным. Вместе с тем подростки нуждаются в расширении круга общения, установлении межличностных отношений вне семьи, большей самостоятельности и активности [2].

Одним из вариантов социальной помощи подросткам с аутизмом является клубная работа. Многолетний опыт работы сотрудников Института коррекционной педагогики подтверждает ее эффективность [1; 3].

На базе кафедры специальной психологии ОмГПУ силами студентов и преподавателей был организован «Клуб интересных людей» для подростков и юношей с аутистическими расстройствами.

Цель работы – психологическое сопровождение социального и эмоционального развития аутичных подростков путем включения их в неформальное общение со студентами и преподавателями факультета.

При организации работы актуальным является решение следующих задач:

1. Организация межличностного взаимодействия подростков с нарушениями в развитии, обучение формам и способам коммуникации, тренировка в соблюдении норм поведения, тренировка коммуникативных навыков, развитие умения устанавливать и «разворачивать» эмоциональный контакт.

2. Организация досуга (тематические встречи, посещение различных мероприятий и учреждений) и развитие кругозора подростков – участников клуба.

3. Преодоление типичных поведенческих и эмоциональных проблем: пресыщаемость в общении, сосредоточенность на своих стереотипных интересах, негибкость, неспособность держать пространственную и психологическую дистанцию, учитывать изменения ситуации.

Работа в клубе основывается на общих принципах коррекционной работы с аутичными детьми в рамках комплексного эмоционально-смыслового подхода [3]. Особое значение имеет принцип создания предсказуемой и упорядоченной среды. Это введение правил клуба для всех участников. Четкие правила дают опору для спонтанного поведения, создают ощущение стабильности, стимулируют развитие произвольности, самоконтроля. Все встречи проходят регулярно, в одно и то же время, имеют схожую структуру: обсуждение событий прошедшей недели, совместная запланированная деятельность и чаепитие, которое позволяет подвести итог встречи и подумать над темой следующей. Помимо стабильных, стереотипных элементов, каждая встреча включает и относительно нестабильные – свободное общение клубовцев друг с другом, знакомство с гостями и новыми участниками.

Полагаем, что одним из важных условий работы является совместное участие студентов-волонтеров и подростков с расстройствами аутистического спектра в каждой встрече, партнерское взаимодействие всех участников. В общении изначально закладывается особый тип отношений, основывающийся на равноправии между членами клуба.

Одним из направлений работы является развитие способностей осмысления личного опыта. Для этого используются такие приемы, как обсуждение событий жизни участников, составление письменных текстов о жизни клуба, ведение фотоальбома.

Следующая линия работы направлена на развитие межличностных отношений между участниками. Каждая встре-

ча планируется таким образом, чтобы участники могли взаимодействовать на основе какой-либо совместной деятельности – изготовление поделок и подарков, рисование, украшение кабинета к Новому году, составление альбома-летописи клуба. На таких встречах подростки включены в пары с волонтерами, либо друг с другом, в группу из 3–5 человек, учатся задавать вопросы, просить о помощи, помогать друг другу, сочувствовать, выражать свои переживания социально приемлемыми способами.

Направление по развитию навыков самостоятельности включает встречи, связанные с выходом участников за пределы стен клуба, в социальные учреждения – кино, каток, кафе. Подростки учатся не только взаимодействовать с незнакомыми людьми, но и решать бытовые вопросы, осваивают такие элементарные навыки, как покупка билета, заказ блюда в кафе, организационные сборы. Для развития самостоятельности участникам клуба даются небольшие поручения бытового характера, создается ситуация успеха, что позволяет придать уверенность ребятам в своих силах, и устранить страх ошибки. Летом 2015 г. клуб впервые выехал за пределы города, на трехдневное пребывание в палаточном лагере. Поездка в незнакомое место, без родителей, позволила получить новый опыт, тренировать навыки самостоятельности и адаптации к новому режиму, условиям, людям.

В начале пребывания подросткам было трудно включиться в распорядок дня, также необычным для ребят было питание в условиях полевой кухни, что сначала их несколько напугало, но постепенно, совместно с подростками мы смогли найти в этом положительные стороны. Несмотря на страх, ребята смогли приобщиться к общему режиму. В условиях лагеря ребята участвовали в различных видах деятельности – русские народные игры, основы туристиче-

ского дела, некоторые из них имели экстремальный характер – катание на лошади, плавание на байдарках. Самостоятельное пребывание в лагере позволило получить опыт самостоятельной жизни, возможность преодолеть некоторые социальные трудности в общении с незнакомыми детьми и взрослыми, дало возможность детям существовать на общих, а не исключительных, правах, что работает на формирование уверенности в собственных силах. Всё это возможно при условии, что их проживание в палаточном лагере будет сопровождаться волонтерами, которые помогут ребятам в переживании собственного опыта, его осмыслении, когда действия ребят будут сопровождаться эмоционально-смысловым комментарием.

Клубная работа является эффективным средством психологической работы с аутичными подростками. Специфика организации клубной работы с аутичными подростками заключается в подробной проработке психологического содержания, индивидуальном сопровождении участников, учете индивидуальных особенностей подростков. В специально организованной среде закрепляются навыки общения, осваиваются различные формы проведения досуга, формируются социально-бытовые навыки. Подростки учатся преодолевать типичные трудности в виде страхов, застенчивости, стереотипов поведения.

Библиографический список

1. Костин И.А. Клубная форма работы с подростками и взрослыми с последствиями синдрома РДА // Дефектология. 2007. № 3. С. 27–34.
2. Костин И.А. Самосознание у людей с аутизмом: наблюдение и попытки развития // Дефектология. 2014. № 6. С. 38–43.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М., Тервинф, 2005. 114 с.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*И.А. Пахомова,
заместитель заведующего,*

*Л.В. Синакаева,
учитель-дефектолог,*

*М.Н. Задорина,
учитель-дефектолог,*

*Е.Ю. Литвиненко,
социальный педагог*

*МБДОУ «Детский сад комбинированного вида “Родничок”
г. Лянтор, Сургутский район, ХМАО-Югра;
e-mail: marinamarkevic@yandex.ru*

Забота о реализации права ребенка на полноценное и свободное развитие является неотъемлемой частью деятельности любого образовательного учреждения, особенно актуально это по отношению к детям с расстройствами аутистического спектра. Расстройства аутистического спектра (далее РАС) – это особая форма нарушения психического развития с неравномерностью формирования различных психических функций, со своеобразными эмоционально-поведенческими, речевыми и интеллектуальными расстройствами, что в большинстве случаев приводит к значительной социальной дезадаптации. Проблема коррекционной помощи детям с РАС в последнее время в России встает все острее. Это происходит в связи с увеличением количества таких детей в массовых и специальных учреждениях образования, расширением опыта дифференциальной диагно-

стики и опыта коррекционной работы. В связи с этим возникает необходимость создания условий для их адекватного физического, умственного, духовного и социального развития, реабилитации и интеграции в общество.

Нашу дошкольную образовательную организацию (далее ДОО) посещают как обычно развивающиеся сверстники, так и дети с ограниченными возможностями здоровья, среди которых есть воспитанники с РАС. У детей данной категории наблюдаются расстройства процессов коммуникации, трудности при формировании эмоциональных контактов с окружающими и, как результат – нарушение социальной адаптации.

Организуя работу с детьми с РАС, мы понимали, что эффективность проводимой работы во многом зависит от создания особых условий, в которых реально можно сочетать психологическую, педагогическую, медицинскую и другие виды помощи, когда имеется возможность проследить динамику развития каждого воспитанника с РАС. В нашей ДОО выстроена особая внутренняя структура – и временная, и пространственная. Четкий режим дня, продуманное расписание образовательной деятельности, адаптивная среда – дает детям внутреннюю уверенность, ощущение комфорта, помогает переключиться с одного вида деятельности на другой. Работа с данной категорией детей ведется по следующим направлениям:

- осуществление комплексной коррекционной работы с детьми, направленной на реконструкцию психического развития ребенка, его социальную адаптацию и возможно более полную интеграцию в общество;

- разработка и реализация индивидуальных программ воспитания и обучения детей на основе адаптированных коррекционно-развивающих программ;

- взаимосвязь специалистов ДОО и родителей;

– комплексная психолого-педагогическая помощь семье, обучение родителей и других членов семьи методам взаимодействия с ребенком с РАС;

– взаимодействие с врачами-специалистами с целью контроля над состоянием здоровья детей и оказания своевременной помощи;

– просветительская работа о проблемах детей с РАС и их семей с помощью семинаров и консультаций.

Цель работы специалистов сопровождения ребенка с РАС – в максимальной степени интегрировать его в коллектив сверстников и воспитательно-образовательный процесс.

Построение коррекционно-развивающей работы в соответствии с названными направлениями обеспечивает наиболее полное раскрытие потенциальных возможностей развития каждого ребенка.

Коррекционную работу с детьми с РАС проводим в два этапа:

1. Установление эмоционального контакта, преодоление негативизма ребенка к общению с взрослыми, смягчение эмоционального дискомфорта, нейтрализация страхов.

2. Преодоление трудностей целенаправленной деятельности ребенка, обучение его правильному поведению.

Первым шагом в работе с ребенком служит установление с ним эмоционального контакта. Для этого мы организуем ситуацию общения так, чтобы она была для ребенка комфортной, подкреплялась приятными впечатлениями и не требовала недоступных для него способов взаимодействия. В работе с детьми с РАС мы придерживаемся следующих правил:

– Взаимодействовать с ребенком, только когда он готов к этому.

– Принимать его таким, какой он есть.

- Научиться улавливать изменения в поведении ребенка, не давать ему выйти в деструктивную деятельность.
- Придерживаться определенного режима дня.
- Соблюдать ежедневные ритуалы.
- Вступать в тактильный контакт с ребенком, только когда он сам просит об этом.
- Не повышать голос и не издавать громких звуков.
- Не выпускать ребенка из поля своего зрения. Ребенок должен понимать, что всегда может подойти к вам.

Для того чтобы проследить динамику развития, выбрать наиболее целесообразные методы индивидуального подхода при обучении и воспитании специалистами ведутся на каждого ребенка «Дневники наблюдений», «Индивидуальные комплексные планы» и «Карты развития».

Важным этапом в коррекционно-развивающей работе является организация интегрированных занятий, введение ребенка с РАС в среду здоровых сверстников. Эти дети затрудняются в переносе уже освоенных жизненных навыков в новые обстоятельства. В связи с этим одной из основных задач проводимой нами работы является помощь в организации социально адекватных форм поведения с другими детьми. В непосредственном и регулярном общении возможно формирование у ребенка с РАС навыков диалога, способности слушать и приспосабливаться к собеседнику. Интегрированные занятия имеют еще одну цель – научить обычных детей принимать и понимать ребенка с проблемами, помогать и поддерживать его. Мы понимаем, что выход в будущем за пределы дома, минимальная самостоятельность в общественных местах, не говоря уже о возможности учиться и в дальнейшем работать, без опыта коллективных игр и совместной деятельности, специально созданных условий, представляется крайне затруднительными для детей данной категории.

Предметно-развивающая среда нашей ДОО учитывает интересы и потребности детей с РАС, служит компенсации имеющихся у них нарушений. Среди оборудования и материалов, доступных для ребенка, есть его любимые игрушки и предметы. Дети с РАС любят играть в одиночку, нередко – в обособленном месте. Чтобы привлечь внимание детей к взаимодействию с другими детьми (для развития коммуникативных навыков), мы используем в работе хороводные игры, игры с правилами, игры с водой, игры, направленные на развитие мелкой моторики, специально организованное сенсорное пространство.

В ДОО функционирует сенсорная комната. Сенсорная комната – это особым образом организованная окружающая среда, наполненная различного рода стимуляторами. Она воздействует на органы зрения, слуха, обоняния, осязания и др. Занятия в ней способствуют созданию у детей ощущения защищенности, спокойствия и уверенности в себе. Для каждого ребенка занятия в сенсорной комнате являются откликом на его внутреннее стремление к полноценному развитию. С разной степенью интенсивности такое развитие в процессе занятий происходит у детей с РАС.

Освоение навыков социальной жизни происходит наиболее успешно, если они вырабатываются при адекватной поддержке в ситуации естественной, нормальной жизни, специально созданных условий.

Современное общество развивается по пути гуманизации различных сфер деятельности, одной из которых является всеобщее образование. Особое внимание специалистов привлекают проблемы инклюзивного обучения. Главным направлением в деятельности ДОО, реализующей инклюзивную практику, становится ориентир на «включение» детей с РАС в коллектив обычно развивающихся сверстников на правах «равных».

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С РАС

*Е.Ю. Залуцкая,
учитель-дефектолог, логопед МБДОУ д/с № 71,*

*С.В. Баженова,
учитель-дефектолог, логопед МБДОУ д/с № 71,*

*Н.В. Селезнёва,
учитель-дефектолог, логопед МБДОУ д/с № 71*

*г. Железногорска;
e-mail: bcv1964@mail.ru*

МБДОУ № 71 «Сибирская сказка» посещают дети со сложными сочетанными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (ДЦП), зрения, слуха, интеллекта, речи. У многих дошкольников отмечаются нарушения аутистического спектра. Дети погружены в собственный мир, не стремятся к межличностным контактам, боятся всего нового, у них наблюдается эмоциональная дефицитарность.

Так как трудности контакта с другими людьми являются для детей с РАС наиболее дизадаптирующим фактором, то междисциплинарная команда специалистов ДОУ (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог) для того, чтобы решать задачи социализации и интеграции детей с РАС, не только в условиях ДОУ, но и за его пределами, организовали сетевое взаимодействие с городским Детским эколого-биологическим центром (ДЭБЦ).

Во время экскурсий в ДЭБЦ и мы, педагоги, и родители наших воспитанников, замечали желание ребят общаться с разными животными, особенно с собаками. У всех детей, независимо от их состояния и возраста, возникал положитель-

ный эмоциональный отклик от такого взаимодействия. Мы понимали терапевтическую значимость общения дошкольников с животными и поддерживали его. Постепенно идею канистерапии, т. е. оказание психологической помощи через взаимодействие с собаками, мы решили воплотить в жизнь.

Совместно – семьи воспитанников ДОУ с РАС, педагоги МБДОУ № 71 и педагоги ДЭБЦ разработали социально-ориентированный проект «Лапа в ладошке». Основой проекта стало одно из эффективных и активно развивающихся на сегодняшний день направлений канистерапии – социализация людей через взаимодействие с собаками.

Этот проект стал возможен благодаря тому, что в МКОУ ДОД ДЭБЦ существует объединение, занимающееся воспитанием и дрессировкой собак.

Проект «Лапа в ладошке» оказался эффективным, востребованным и данное направление работы требовало дальнейшего развития и продолжения.

На сегодняшний день разработан и успешно реализуется социально-ориентированный проект “Четвероногие целители”. В основу этого проекта был взят метод анималотерапии – оказание психологической помощи через взаимодействие с разными животными (кроликами, кошками, козами, овцами, хомячками, свинками) и их символами (образами, рисунками, игрушками).

Мы определили цель и задачи проекта.

Цель проекта: создание системы работы по анималотерапии для успешной социализации и интеграции в общество детей с РАС и их родителей.

Задачи проекта

1. Организовать систематическую психолого-педагогическую работу по социально-психологическому оздоровлению дошкольников с РАС средствами анималотерапии.

2. Привлечь семьи воспитанников МБДОУ №71 к проектным мероприятиям.

3. Обобщить и распространить опыт работы по применению метода анималотерапии для широкого круга заинтересованных лиц (педагогов, психологов, медработников).

Для того чтобы познакомить ребёнка с разными животными, снизить тревожность по отношению к ним, мы планировали предварительные занятия в форме игротерапии, изотерапии, с символами животных (игрушки, фотографии, рисунки, сказочные герои – кошки, козы, свинки и т.д.).

С детьми были проведены индивидуальные занятия с образными игрушками (коза, кошка и т.д.). Игра с образной игрушкой предполагает контакт ребенка с ней – как с живым существом. Она рассматривается как средство выхода за пределы наглядной ситуации и как партнер по общению, позволяющий осознать свои переживания.

В ходе занятия детям представляли обаятельные и реалистичные игрушки-животные, которые вызывали у ребят позитивный эмоциональный отклик.

Особую терапевтическую и развивающую значимость имела образная игрушка из мягких материалов – ткани, искусственного меха. Ребёнок словно прикасался к живому существу, лучше узнавал его и привыкал к тактильному контакту.

В рамках проекта были проведены:

а) серии занятий: «Четвероногие друзья» – встреча с грызунами; «Барсик, Мурзик и другие» – занятия с кошками; «Декоративные животные»; «Домашние животные»;

б) выставка рисунков, поделок, фотографий «Мой домашний любимец», посвященная Всемирному дню животных;

в) акция «Доброе сердце» по сбору кормов для Животноводческого комплекса ДЭБЦ;

г) катание на собачьих упряжках;

д) спортивные соревнования «Дай лапу, друг».

Для расширения знаний о животных и развития речи был подобран разнообразный наглядный и лексический материал: стихи, рассказы, сказки, загадки.

Таким образом, работая поэтапно, используя индивидуальную и групповую формы работы, мы постепенно вводили дошкольников с РАС в процесс взаимодействия с разными животными.

У детей складывались представления о животных, снижалась тревожность, возникало отношение к животным, как к знакомым и понятным, дружественным существам.

По итогам проекта был организован семинар «Применение методов анималотерапии для социализации и адаптации детей с ОВЗ» для педагогов города. На семинаре были представлены результаты реализации проекта: показан фильм о применении метода анималотерапии, представлено методическое пособие с дидактическими и методическими материалами, подведены итоги мониторинга работы по проекту на основе наблюдений, опросов и анкетирования.

На основе мониторинга был сделан вывод, что социально-ориентированный проект «Четвероногие целители» является результативным и социально значимым для детей с РАС и их родителей.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РАС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*О.Н. Ивашова,
педагог-психолог ГБОУ «Школа № 25»
г. Санкт-Петербурга;
e-mail: olia.ivashova@gmail.com*

Семья играет исключительно важную роль в развитии любого ребенка, особенно ребенка, имеющего нарушения развития, в том числе расстройства аутистического спектра (РАС). Позиция, которую занимают родители по отношению к такому ребенку, напрямую влияет на своевре-

менность и качество оказанной помощи, на эффективность обучения и воспитания и, в конечном счете, на успешность социализации. Именно поэтому в рамках большинства подходов к коррекции РАС подчеркивается необходимость сотрудничества специалистов и родителей.

Однако, как справедливо замечает С.А. Морозов, «в работе с родителями детей с РАС нужно учитывать ряд важных моментов, без чего трудно в достаточной степени понять их позицию, и, следовательно, установить необходимый контакт и сотрудничество» [1, с. 398]. «Важные моменты» – это влияние биологического фактора, а именно наличие отдельных признаков аутизма (определенные черты личности, акцентуации характера, психопатии) у 75 % родителей детей с РАС, а также влияние психологического фактора, так как сам факт установления диагноза «аутизм» становится травмирующим для родителей, а ситуация, в которой они оказываются, хронически стрессовой [Там же, с. 399]. Таким образом, можно сказать, что родители детей с РАС не меньше, а порой и больше своего ребенка нуждаются в психологическом сопровождении, помогающем нормализовать жизнь семьи.

Данная статья посвящена опыту организации психологического сопровождения родителей детей с РАС ГБОУ школы № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга. Основываясь на многолетней практике, на сегодняшний момент в школе разработана программа работы с родителями «Родительский клуб», в рамках которой решаются следующие задачи: информирование об особенностях развития, воспитания и обучения детей с РАС; обучение навыкам взаимодействия, общим принципам реагирования на поведение ребенка в паре родитель – ребенок; психологическая поддержка; преодоление социальной изоляции.

Рассмотрим указанные задачи подробнее.

1. Информирование об особенностях развития, воспитания и обучения детей с РАС. Очевидно, что полно-

ценное участие родителей в образовании своих детей, формулирование ими адекватных запросов к образовательному учреждению возможно только при условии достаточной компетентности родителей, т. е. при наличии у них знаний об особенностях развития ребенка с РАС, о возможных образовательных целях и задачах, о современных методиках, методах и приемах обучения и коррекции, позволяющих реализовать обучение ребенка с РАС, а также поддерживать сформированные ранее навыки.

Очевидно и то, что в настоящее время родителям зачастую трудно разобраться в огромном потоке противоречивой информации, которую они получают от врачей, педагогов, знакомых, в сети Интернет. Мы видим свою задачу в том, чтобы помочь им сориентироваться, дать достоверную информацию о РАС в доступной форме и достаточном объеме, критически ее осмыслить, найти способ практического применения полученных знаний в повседневной жизни с ребенком.

2. Обучение навыкам взаимодействия, общим принципам реагирования на поведение ребенка в паре родитель – ребенок. Родители, воспитывающие ребенка с РАС, неизбежно сталкиваются с такими трудностями, как проблемное поведение, нарушение коммуникации, невозможность обучать ребенка общепринятыми методами и т.п. Нам представляется необходимым предоставить родителям возможность научиться справляться с этими трудностями, стать помощниками своему ребенку. Разумеется, не удастся найти готовые решения на все случаи жизни, поэтому мы говорим именно об общих принципах реагирования, исходя из которых в каждой конкретной ситуации родитель выстраивает стратегию поведения.

3. Психологическая поддержка. Часто родители долго не могут смириться с тем, что их ребенок не такой, как все, переживают наличие отклонения в его развитии как потерю

здорового ребенка. Считается, что наиболее тяжелые переживания у родителей возникают в момент установления диагноза. Однако наш опыт показывает, что взросление ребенка, изменения в его поведении, связанные с переживанием пубертата, необходимость обеспечивать постоянную заботу подрастающему ребенку вызывают не менее сильные и противоречивые чувства. Таким образом, психологическая поддержка родителей, воспитывающих ребенка с РАС, необходима для создания благоприятных условий для воспитания и обучения ребенка в семье.

4. Преодоление социальной изоляции. В силу особенностей психики ребенка и его родителей нередко семья оказывается в ситуации социальной изоляции. Многие родители признаются, что из-за коммуникативных или поведенческих проблем их ребенка и неоднозначной реакции окружающих они стесняются посещать общественные места (детские площадки, кафе, театры и т.п.). Также обнаруживаются трудности принятия особенностей ребенка ближайшим кругом общения родителей, существенно сужаются или рвутся их привычные связи с друзьями, родственниками. Между тем нормализованный стиль жизни среди прочего предполагает свободу посещения общественных мест и налаженные социальные связи [2, с. 78]. Поэтому преодоление социальной изоляции, расширение круга общения представляется нам одной из важнейших задач при работе с семьей, воспитывающей ребенка с РАС. В рамках реализации программы «Родительский клуб» мы создаем условия для общения родителей, помогаем им устанавливать и поддерживать контакт друг с другом, делиться опытом, давать и получать поддержку. В перспективе мы видим создание самостоятельного и активного родительского сообщества, способного решать задачи помощи детям с РАС на уровне города.

Вышеуказанные задачи реализуются путем проведения ряда мероприятий.

Ежемесячные информационные семинары для родителей, которые проводят психологи, логопеды, учителя школы, а также приглашенные специалисты. Важно, что тематика таких семинаров определяется не только школой, но и самой аудиторией. Всегда актуальными остаются такие темы, как «Проблемное поведение», «Развитие самостоятельности», «Организация досуга семьи», «Развитие навыков общения» и т.п.

Также проводятся индивидуальные консультации, на которых обсуждаются текущие цели и задачи обучения ребенка, конкретные ситуации, трудности и пути их решения. Таким образом, родители имеют возможность получить ответы на актуальные для них вопросы, а, значит, повысить свою компетентность, лучше понимать, что происходит с их ребенком. Индивидуальные консультации проводятся в начале и в конце учебного года и в течение учебного года по запросу родителей, но не реже одного раза в четверть.

Раз в месяц мы проводим встречи родительской группы поддержки. На таких встречах родители общаются между собой в свободной форме, обсуждают насущные проблемы и вопросы, делятся собственным опытом. Такие встречи позволяют родителям расширить свой круг общения, получить психологическую поддержку, а также обогатить собственный родительский опыт.

Не последнюю роль в реализации программы «Родительский клуб» играют занятия в арт-мастерской. Это направление работы имеет терапевтическую направленность, так как в мастерской за работой с глиной, батиком, ткацким станком и шерстью родители могут расслабиться, гармонизировать свое состояние, отвлечься от повседневных забот. Кроме того, родители получают удовольствие не только от самого процесса работы, но и от получения результата своего труда.

Отдельно хотелось бы остановиться на такой форме работы, как совместные занятия для родителей с детьми. На этих занятиях мы играем в ритмические и хороводные игры и рассказываем сенсорные истории. Сенсорные истории новое и пока не слишком известное в нашей стране направление работы, однако довольно распространенное у европейских психологов и педагогов, работающих с детьми с различными нарушениями развития, в том числе и РАС. Рассказывая истории (народные сказки, забавные стихи, простые рассказы), мы используем различные сенсорные стимулы, реальные предметы, делая содержание истории более доступным и понятным ребенку с РАС. На таких занятиях мы преследуем несколько целей как для детей, так и для родителей. Для ребенка с РАС это возможность получить новый сенсорный и социальный опыт. Родителям такие занятия позволяют увидеть своего ребенка с новой стороны, больше узнать о его возможностях. Кроме того, родители наблюдают за тем, как общаются с детьми в других семьях, расширяя тем самым собственный опыт взаимодействия с ребенком. Также на занятиях мы помогаем родителям освоить новые способы организации семейного досуга. Сказки и стихи они потом повторяют с детьми дома, привлекая к этому всех домашних.

Подводя итог, можно сказать, что реализуемая в ГБОУ школе № 25 программа психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС позволяет повышать родительскую компетентность, оказывать психологическую помощь и поддержку родителям, способствовать успешному взаимодействию в паре родитель – ребенок, а, следовательно, помогает нормализовать жизнь семьи.

Библиографический список

1. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. М., 2014.
2. Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети. М., Теревинф, 2009.

ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ VIII ВИДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЛОВЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

*К.М. Ким,
учитель трудового обучения
КГБОУ «Минусинская общеобразовательная
школа-интернат № 8»;
e-mail: andrekars@mail.ru*

Трудовое обучение и воспитание в специальной коррекционной школе является составной частью общей системы обучения и воспитания, подготовки школьников с нарушениями интеллектуальной деятельности к самостоятельной жизни и труду в рабочих коллективах. В ходе обучения происходит целенаправленное воздействие на все стороны развития ученика. Совершенствуется познавательная деятельность, эмоционально-волевая сфера, формируются социальные качества, необходимые в труде.

Формирование коллектива учебно-трудовой группы должно исходить из учёта имеющихся у каждого ученика специальной школы особенностей личности, обусловленных недостатками развития интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевой сферы, физического развития и состояния моторики, степенью руководства со стороны учителя, состояния коллективных отношений.

Низкая способность к анализу коллективных трудовых процессов, неумение воздействовать с товарищами по совместной работе отрицательно воздействуют на ход складывающихся коллективных отношений, приводят к немотивированным поступкам, непониманию логики коллективного труда.

Недостатки эмоционально-волевой сферы могут проявиться в излишней возбудимости, не способствующей сосредоточенности на выполнении общего задания, несдержанности во взаимоотношениях, отказе от помощи, слабости, инертности, высокой внушаемости и т.д.

В основе коллективных отношений лежит совместная деятельность – базис деловых отношений и потребность в общении, которая способствует возникновению личных связей. В силу этого совершенствование в коллективе учащихся связей и отношений преследует не только воспитательные, но и коррекционные задачи. Совершенствование коллективных трудовых умений учащихся, развитие у них функций делового и личного общения способствует подготовке их к жизни и к труду в общественном производстве.

Коллективные взаимоотношения зарождаются в детских объединениях на основе различной деятельности, как в учебное, так и во внеурочное время (Д.Е. Аксенов, Е.А. Аркин, А.С. Белкин, Л.П. Буева, Н.Л. Коломинский). В специальной школе уроки профессионально-трудового обучения, производственная практика и общественно полезный труд являются наиболее благоприятными для формирования различных форм взаимодействия между подростками (А.А. Гнатюк, Г.М. Дульнев, В.В. Коркунов, С.Л. Мирский и др.).

Данные специальных исследований показывают, что как деловые, так и личные отношения в коллективах учащихся специальной школы не достигают того уровня, который характерен нормально развивающимся сверстникам. Общие закономерности развития коллективных отношений среди умственно отсталых школьников выступают здесь в своём специфическом проявлении. В то же время практи-

ческий опыт говорит о том, что имеются перспективы и возможности для их развития и совершенствования (А.С. Залужный, Х.С. Замский, В.Ю. Карвялис, Н.Л. Коломинский, В.В. Коркунов).

Под влиянием трудового обучения и воспитания строе-ние личности умственно отсталого школьника претерпевает значительные изменения. Трудовая деятельность создаёт более благоприятные условия для развития общественных мотивов деятельности (Г.М. Дульнев, С.Л.Мирский, Б.И. Пинский, Е.А. Ковалева, Н.П. Павлова).

В процессе трудовой деятельности учащимся приходится определять величину, объём, форму, цвет и другие качества и свойства материалов, с которыми они работают, производить операции измерения, взвешивания. Все эти действия и операции способствуют закреплению в памяти учащихся определённых знаний и сведений, формирования практических, необходимых в жизни навыков и умений. Умственно отсталые школьники начинают острее осознавать важность сообщаемых на различных уроках знаний. А осознание важности учения влечёт за собой определённые изменения в эмоциональной, волевой сферах умственно отсталого школьника. Таким образом, соединение обучения с трудом содействует повышению интереса учащихся к учебному материалу, побуждает к его лучшему усвоению и активной самостоятельной деятельности.

Впервые в отечественной специальной педагогике на взаимоотношения в труде обратил внимание В.Н. Мясищев. Характеризуя ученика вспомогательной школы в связи с его общественно-трудовым опытом, он говорил: «Личность – система отношений. Характеризуя личность ее направленностью, уровнем, структурой и динамикой, мы тем же самым характеризуем ее отношения». Выделяя социаль-

ную динамику взаимоотношений между людьми в процессе работы и между человеком и его работой в системе человеческих целей, он тем самым подчеркивал социальный характер трудовых отношений.

Предпринятые в 30-е гг. Л.С. Выготским исследования позволили сделать важный вывод о том, что развитие личности ребенка везде и всюду обнаруживается как производное от развития его коллективного поведения, везде наблюдается один и тот же закон перенесения социальных форм поведения в сферу индивидуального приспособления.

В трудовом воспитании должна достигаться основная цель, поставленная перед специальной школой, – подготовка умственно отсталых учащихся к жизни и труду в обычных коллективах промышленных и сельскохозяйственных предприятий и сферы обслуживания. Она предполагает формирование у учащихся ответственного отношения к доступным видам и формам труда, общественной собственности, осознанного выбора и освоения отвечающих интеллектуальным и психофизическим показателям школьников несложных профессий массового производства. При этом на каждом этапе развития ставятся конкретные задачи, которые в общем виде могут быть сформулированы следующим образом:

1. Осознание роли труда в жизни общества, в создании материально-технической базы предприятия, уважение к людям.

2. Понимание основ современного производства, стремление повышать свой профессиональный уровень, овладение основами профессии, организацией и культурой труда.

3. Способность и умение трудиться в коллективе, желание добросовестно работать для общества, готовность к раз-

личным видам и формам общественно полезной и производственной деятельности, формирование привычки к труду.

4. Сочетание личных и общественных интересов в труде, выбор профессии в соответствии с потребностями окружающих школу предприятий и своими возможностями.

5. Бережное отношение к общественной собственности, стремление преумножать её своим трудом.

6. Нетерпимое отношение к нарушителям трудовой дисциплины и порядка на производстве, бесхозяйственности, тунеядства, иждивенчества и т.д.

7. Умение активно сотрудничать с членами рабочего коллектива, включаться в различные доступные формы общественно-трудовой деятельности на производстве.

8. Исправление недостатков трудовой деятельности и общения как основы их дальнейшего развития.

Трудовая деятельность позволяет включать учащихся в такие процессы, которые оказывают благотворное влияние на весь организм ребёнка, формируют у них необходимые навыки и привычки личной гигиены и чистоты помещений, что создаёт условия для здорового образа жизни детей.

Включение школьников в различные виды и формы труда позволяет также постигнуть его красоту, получить удовлетворение при получении положительного результата работы. Воспитывает не только сам труд, но и те отношения, которые складываются в процессе его.

Поэтому воспитание правильных взаимоотношений между учителем и учащимися, между самими школьниками и включение их во взаимоотношения с рабочими коллективами – важная педагогическая задача.

Результативность трудового воспитания в специальной школе-интернате во многом зависит от его организации. При этом нельзя ограничиваться какими-то одними форма-

ми или видами коррекционно-воспитательного воздействия на учащихся. Эффективность системы обеспечивается:

1. Правильным сочетанием индивидуальных, индивидуально-групповых и коллективных форм организации деятельности умственно отсталых школьников.

2. Включением детей во все доступные им виды деятельности, имея в виду, в первую очередь, её практическую направленность и возможность для развития познавательных процессов.

Опытные педагоги, организуя деятельность учащихся, добиваются такого положения, когда каждая из них становится коллективной. При этом даже индивидуальные поручения и задания рассматриваются как часть общего дела. Например, в классе или воспитательской группе каждый ученик имеет определённое трудовое поручение: уход за растениями, уборка пыли на закреплённом участке, сохранение уборочного инвентаря, уход за игровым уголком и т.д. В одном случае учащиеся выполняют поручение по заданию учителя и перед ним же отчитываются о его выполнении. Такой подход, безусловно, не будет отвечать задачам коллективного воспитания. Другое дело, когда поручения распределяются на общем собрании коллектива в присутствии учителя или воспитателя и за их выполнение дети отчитываются перед этим же коллективом. Некоторые педагоги полагают, что такая постановка дела неприемлема в условиях специальной школы. Опыт показывает обратное. При умелом руководстве и правильной организации школьники научаются выполнять поручения, вступают в контакт как внутри группы, так и за её пределами: обсуждают результаты работы, отчитываются друг перед другом, оказывают взаимную помощь, контролируют качество результатов и др.

В практике специальных школ необходимо выделить следующие формы коллективной деятельности школьников (В.В. Коркунов):

– коллективная деятельность без взаимной зависимости (в этом случае учащиеся выполняют индивидуальные задания в составе воспитательской группы или класса, бригады, звена, пары, но подводятся коллективные итоги);

– коллективная деятельность с взаимной зависимостью (наиболее характерна для некоторых видов общественно полезного труда и в производительном труде при массовом изготовлении изделий). При такой организации конечный результат складывается из отдельных результатов каждого члена коллектива, взаимная зависимость осуществляется через объект труда.

Большое воспитательное значение имеет правильное комплектование детских коллективов, организуемых для выполнения постоянных или разовых поручений: бригад, звеньев. Важнейшим условием для этого должны быть показатели результативности группы: задания выполняются в полном объёме, в срок, с достаточным качеством. Наличие в воспитательских группах учеников с различными возможностями (интеллектуальными и физическими) убеждает в необходимости такого комплектования бригад, когда в них примерно равное количество слабых и сильных учеников.

Не менее важное значение в организации трудового воспитания имеют правильно используемые виды деятельности: занятия по труду в школьных мастерских и на производственной практике, общественно полезный и производительный труд во внеклассное время, работа технических кружков, выполнение трудовых поручений по классу, групповой, игровой, спальной комнате, столовой, проведение бесед на трудовую тематику, утренников, праздников, встреч с людьми труда и т.д.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*О.Н. Козырев,
педагог-психолог, ГБОУ СО «ЦПМСС «Речевой центр» г.
Екатеринбурга, e-mail: oleg_pr_2385@mail.ru*

*И.С. Линькова,
методист ГБОУ СО «ЦПМСС «Речевой центр»
г. Екатеринбург;
e-mail: linkova-172@yandex.ru*

«**О**бразование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации».¹

Среди множества разновидностей нарушений детского развития расстройства аутистического спектра (далее РАС) сегодня является не самым распространённым, но одним из самых обсуждаемых и актуальных [2; 4; 5; 8]. Это обусловлено рядом причин:

– В реалиях сегодняшнего дня четко прослеживается тенденция к демократизации и гуманизации социума. Общество больше не сторонится инвалидов и лиц с ограниченными возможностями, но стремится способствовать вовлечению этих людей в социально значимые связи.

– В вопросах защиты прав детей с РАС на доступное, качественное образование всё более активную позицию занимают родители, создавая различные формы общественных организаций, благотворительные фонды, привлекают

¹ Разъяснения Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.06.2013 № ИР-535/07.

к сотрудничеству специалистов из областей медицины и образования.

– Впервые за долгие годы существования отечественной специальной педагогики обучающиеся с РАС на государственном уровне выделены в категорию обучающихся, для которых не только разработаны образовательные стандарты, но и появились нормативно-правовые основания для включения этих детей в социум здоровых сверстников в образовательных учреждениях по месту жительства семьи [6].

Однако следует понимать, что для успешного обучения этих детей будет недостаточно лишь решений на управленческом уровне и фактического включения обучающихся с РАС в среду нормально развивающихся сверстников.

Практикуемое долгие годы обучение детей с РАС на дому не отвечало их потребностям, не учитывало потенциальных возможностей таких детей. Наряду с этим, дефицит связей с социумом, однообразие сенсорной информации и впечатлений, ограничение жизненного пространства бытовым окружением способствовало лишь усугублению аутизации.

Проблема отсутствия единства во взглядах на этиологию, патогенез и необходимую систему коррекционно-реабилитационной работы с детьми, имеющими РАС, активно обсуждается учеными и практиками как за рубежом, так и в РФ. В качестве теоретической базы при изучении данной патологии и внедрения в практику методов работы с обучающимися с РАС нами используются результаты исследований О.С. Никольской, где дана наиболее исчерпывающая описательная характеристика аутичных детей [4]. В своей классификации Никольская выделяет *четыре группы* детей с РАС, объединяя их по степени тяжести нарушений и искажений развития.

Представленная классификация широко используется в практике работы психологов и педагогов с аутичными детьми [5]. Н.Я. Семаго отмечает, что преимущество данной

классификации заключается в том, что она «построена с учетом ведущего патопсихологического синдрома, отражающего глубину аффективной патологии ребенка и прогноз его дальнейшего психического развития. Однако данная классификация далеко не универсальна, так как в ее основе лежат психолого-педагогические наблюдения и в ней не отражены этиологические и патогенетические параметры аутизма у детей. В представленной классификации отсутствуют клинические детерминанты, что в значительной степени снижает эффективность прогностической оценки детей с аутизмом и возможность более дифференцированного подхода к их психологической коррекции. Между тем она вполне пригодна для психолого-педагогической работы с детьми с аутизмом, поскольку стержневой характеристикой аутизма является именно степень тяжести аффективной патологии»².

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) отмечается, что для организации образовательного процесса обучающихся с РАС предусмотрено *четыре* варианта адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования [8].

В ГБОУ СО «ЦПМСС «Речевой центр» (далее – Речевой центр) обучаются дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), среди которых встречаются школьники с медицинским заключением РАС. Следуя классификации Никольской, – это дети *третьей и четвертой* групп, а согласно ФГОС НОО ОВЗ они должны обучаться по *второму* варианту. Эта ситуация требует создания в образовательном пространстве Речевого центра таких условий, которые будут соответствовать образовательным потребностям, личностным особенностям и индивидуальным возможностям данной ка-

² Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С.В. АLEXИНА; под общ. ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80 с.

тегории обучающихся. ФГОС НОО ОВЗ и современные исследования в вопросах обучения детей с РАС помогли скоординировать действия участников образовательных отношений в решении вопросов создания условий для обеспечения качества образовательного процесса.

Вхождение обучающегося с РАС в общеобразовательную среду должно осуществляться постепенно с учетом планирования и реализации комплекса необходимых мер и достаточных условий по осуществлению и сопровождению этого процесса: *организационно-методических, информационных, кадровых, материально-технических, учебно-дидактических, программно-методических*. Обеспечение этих условий и применение комплексного подхода к обучению и сопровождению аутичных детей в Речевом центре позволило создать такую образовательную среду, которая отвечает особым образовательным потребностям этой категории обучающихся и позволяет повысить качество их образования.

Необходимым компонентом в создании благоприятных условий обучения является психолого-педагогическое сопровождение, которое осуществляется в различных формах:

– Диагностическая работа, которая позволяет определить доступный уровень и адекватные средства взаимодействия ребенка с людьми и средой, определить возможные потенциальные и необходимые актуальные задачи работы, наметить программу реабилитации и развития.

– Индивидуальные и микро-групповые занятия, направленные на создание условий для перехода к более активным и сложным контактам с людьми и окружающей действительностью, обеспечивающие формирование осмысленной, более полной и связной внутренней картины мира, способствующие обогащению опыта самостоятельного взаимодействия с окружением. При этом регулярность, интенсивность и форма занятий должна определяться индивидуально, с учетом состояния ребенка и его настроения.

– Тьюторская и консультативная помощь педагогу, обеспечивающая формирование положительного отношения и желания оказать содействие ребенку с РАС, поскольку в младшей школе позиция учителя по отношению к обучающемуся определяет общий настрой коллектива сверстников.

– Консультативно-просветительская работа с родителями, позволяющая обеспечивать необходимую психологическую помощь и поддержку семье в организации общего режима и жизненного пространства, обучение близких методам специальных занятий с ребенком, установление благоприятного эмоционального климата жизни и оптимистичного настроя на продолжительную и интенсивную совместную работу.

– Осуществление посредничества между всеми участниками образовательного процесса, заключающееся в отлаживании взаимодействия между специалистами и семьей, координации действий внутри команды специалистов. Устойчивой положительной динамики можно добиться только с учетом выработки общего понятийного поля и согласия в оценке трудностей ребенка и общих целей коррекционно-развивающей работы.

В 2014 г. специалисты психологической службы Речевого центра совместно с автономной некоммерческой организацией реабилитационных услуг «Физическая реабилитация» и специалистами из Москвы и Санкт-Петербурга провели обучающий семинар, посвященный терапевтическим подходам, основанным на сенсорной интеграции как эффективным инструментам в организации реабилитационных и коррекционно-развивающих мероприятий с аутичными детьми. Изучение материалов курса и использование их в работе привело специалистов к единому мнению о том, что инструментарий сенсорной интеграции и нейропсихологической коррекции на сегодняшний день являются научно обоснованными и наиболее перспективными. По праву можно сказать, что на сегодняшний день в отношении со-

вершенствования образования детей с РАС делается значительно больше, чем в предыдущие годы, однако с появлением ответов появляется всё больше и больше вопросов: приведение к надлежащему виду программно-методической документации, формирование толерантного отношения в обществе сверстников, качественная подготовка педагогического персонала, привлечение семьи к активному участию в образовательном процессе и многие другие.

Администрация, педагоги и специалисты Речевого центра открыты и готовы к профессиональному общению, к конструктивным изменениям в организации и содержании профессиональной деятельности. Эта позиция во многом определила включение Речевого центра на основании приказа Министерства общего и профессионального образования Свердловской области 26.05.2015 №229-Д в состав Федеральных пилотных, а затем стажировочных экспериментальных площадок по вопросам введения и реализации ФГОС НОО ОВЗ (ТНР и РАС). Если на первом этапе экспериментальной работы в образовательной организации были существенно улучшены материально-технические и дидактические условия, разработана программно-планирующая документация, то в настоящее время на базе Речевого центра в рамках деятельности стажировочной площадки проводятся курсы повышения квалификации по программе «Организация и содержание педагогической деятельности образовательной организации в условиях введения ФГОС НОО ОВЗ (ТНР и РАС). Данную программу освоили все специалисты коррекционно-диагностического отделения и учителя начального образования, реализующие в режиме эксперимента новый образовательный стандарт. Но главная цель этих курсов – повышение профессиональной компетентности педагогов общеобразовательных учреждений, осуществляющих инклюзивное образование, в вопросах обучения, воспитания и коррекции нарушений у обучающихся с ТНР и РАС.

Совместная заинтересованность работников образовательной организации и родителей, ориентация на интересы и потребности обучающихся, непрерывное повышение уровня образования персонала, адаптация программного материала и условий реализации обучения, использование современных средств в образовательном процессе позволяют обеспечить устойчивую положительную динамику в развитии детей с РАС и констатировать, что их включение в общеобразовательный процесс не только возможно, но и необходимо.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы // Раздел I Интернет-портал Правительства Российской Федерации / Правительство России <http://government.ru/gov/results/14607/>.
2. Грэндин Т., Скариано М.М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. М.: Центр лечебной педагогики, 1999.
3. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 8-е. М.: Теревинф, 2014. (Особый ребенок). 288 с.
5. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С.В. Алехина; под общ. ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80 с.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.01.2014 №32 «Об утверждении порядка приема граждан начального общего, основного общего и среднего общего образования».
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденный приказом Минобрнауки РФ № 1598 от 19 декабря 2014 года.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛЮДЕЙ С РАС В ПОДРОСТКОВЫЕ И ЮНОШЕСКИЕ ГОДЫ: ОПЫТ ИНСТИТУТА КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

*И.А. Костин,
старший научный сотрудник
ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» г. Москвы;
e-mail: kostin@ikp.email*

Опыт длительного катамнестического наблюдения и психокоррекционного сопровождения детей с аутистическими расстройствами, который накоплен в Институте коррекционной педагогики, позволяет сделать следующий вывод: желательна продолжение психологической помощи людям с этим нарушением развития и в младшем школьном, и в среднем школьном возрасте, а также в подростковом, а зачастую в юношеском и в зрелом возрасте. На практике же типична ситуация, когда с началом школьного обучения или с переходом в средние классы школы все силы взрослых – как специалистов, так и близких – бросаются на помощь в приспособлении к школьной среде и в освоении академических знаний; таким образом ребенок школьного возраста остается без важнейшей поддержки, направленной на преодоление фрагментарности и стереотипности в когнитивной и эмоционально-личностной сферах и на воспитание эмоциональной заинтересованности в другом человеке. Мы знаем примеры, когда из-за прекращения такой поддержки в школьные годы необратимо теряется возможность сформировать у аутичного человека большую гибкость, более глубокое и целостное представление о собственном внутреннем мире, о других людях и отношениях между людьми, более развернутую речь.

В психологической помощи людям с аутизмом можно выделить два ключевых направления. Каждое из них важно, и каждым нельзя пренебрегать:

1. Обучение адаптивному социальному поведению.

2. Развитие более глубоких, полных и целостных представлений аутичного человека о себе и о других людях.

В работе по формированию адаптивного, адекватного социального поведения у аутичных людей следует избегать механического заучивания общепринятых форм действия и речевых формул. Скорее, нужно помогать аутичному человеку осваивать более широкий диапазон социальных ролей (например, таких как пассажир в автобусе, покупатель в супермаркете или в маленьком магазине, посетитель музея, клиент парикмахерской и т.д.). Освоение социальной роли означает не только овладение общепринятыми формами поведения в той или иной ситуации, но и понимание смысла правил, установленных для носителя этой роли. Поэтому нужно регулярно обсуждать с аутичным подростком или взрослым, почему именно так, а не иначе, принято вести себя: почему, например, в автобусе разговаривают друг с другом вполголоса, или снимают рюкзак, или обращаются с вопросом «Вы выходите на следующей остановке?», а не отталкивают человека, загораживающего проход; почему в магазине мы встаем в очередь в кассу; почему нельзя игнорировать вопрос незнакомца: «Как пройти на соседнюю улицу?», а надо постараться объяснить, а если это трудно сделать – то извиниться и сказать, что не можете помочь. Все эти тонкости очень непросты для человека с аутизмом, поэтому для успешного переноса освоенных знаний из учебной ситуации в естественное окружение желательна помощь в их понимании. Кроме того, такая работа не должна ограничиваться «кабинетом»: для ее успеха необходимо предусматривать регулярные выходы в городскую среду.

Обсуждая с аутичным человеком правила общепринятого социального поведения, важно обговорить, что не все, к сожалению, соблюдают правила: находятся люди, которые те или иные правила не выполняют. И с этим ничего не поделаешь, ведь незнакомых взрослых людей все равно не перевоспитаешь. Это очень существенное дополнение, так как некоторые аутичные подростки и взрослые порой слишком рьяно готовы делать замечания окружающим за нарушение каких-то правил, что может привести к конфликтам и агрессии со стороны посторонних.

Что касается второго направления работы, то оно, увы, чаще не вписывается в общепринятые формы работы с подростками и молодыми людьми с ОВЗ. В Институте коррекционной педагогики помощь людям с РАС в постижении своего внутреннего мира и мира человеческих эмоций и взаимоотношений осуществляется в основном с использованием следующих методов: беседа, ведение дневников, изучение художественных текстов (книг, кино).

Беседа. Разговаривать с аутичными людьми нужно много и на самые разные темы, помогая им в формировании более целостной и глубокой картины мира. Главное, к чему можно стремиться с помощью индивидуальной или групповой беседы – это развитие интереса, радостного любопытства к другому человеку и его внутреннему миру, к сравнению собственных переживаний, желаний, интересов с миром другого человека. Для движения в этом направлении в большинстве случаев можно опираться, в том числе, на те интересы и темы, в которых заинтересован аутичный молодой человек, даже если их отличает стереотипность и узость.

Дневники. Мы рекомендуем близким даже маленьких и достаточно тяжелых аутичных детей в той или иной форме фиксировать жизненные события и впечатления ребенка, например вспоминая перед сном, «что сегодня с нами было». Для более старших органичным способом проработки жиз-

ненных впечатлений может стать как раз совместное со взрослым ведение дневника. Опираясь в этой работе также надо, в том числе, и на те впечатления, которые обладают аффективной значимостью именно для данного аутичного человека. Но важно не допустить превращения ведения дневника в стереотипный ритуал, помогать включать в него не только воспроизведение произошедших событий, но и оценочные суждения, выражение эмоций и отношений к разным событиям, явлениям и людям. Не менее важно работать с дневником и ретроспективно: перечитывать его, сравнивать свои прошлые впечатления и нынешние, дополнять.

Проработка художественных текстов. Аутичные люди в большинстве своем не читают художественную литературу «в свое удовольствие», а в школьном возрасте, как правило, им бывает очень трудно на уроках литературы. Но при этом неторопливое совместное изучение правильно подобранной художественной литературы обладает значительным психокоррекционным потенциалом: способствует развитию эмоционального сопереживания, чувства юмора, понимания себя и других людей, абстрактных категорий и метафорических образов. Очень полезно с аутичными людьми разыгрывать какие-то сцены из произведений, читать по ролям. Важный и неоднозначный вопрос – подбор подходящих книг для психокоррекционной работы. Массовая программа по литературе очень часто оказывается для аутичных школьников слишком сложной и абстрактной, и для психокоррекционных целей полезнее брать широкий пласт прекрасной отечественной и зарубежной детской и подростковой литературы. Важно только, чтобы произведение было «психологизированным», то есть чтобы присутствовали борьба мотивов и ценностные выборы персонажей, тонкости межличностных отношений, чтобы был простор для нравственной оценки поступков персонажей. По этой причине не подходят для проработки популярные жанры «фэн-

тези», «триллеры», детективы. Так же как с книгами, можно работать и с хорошими художественными фильмами.

Специфика контакта специалиста и взрослеющего человека, страдающего РАС, состоит в необходимости соблюдать комфортную психологическую дистанцию в отношениях и быть для аутичного человека образцом зрелого и адаптивного реагирования в разнообразных ситуациях социального взаимодействия. Кроме того, специалисту следует очень осторожно отслеживать и излишне не усиливать эмоциональную привязанность к своей фигуре.

РАБОТА С СЕМЬЕЙ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА

*Т.В. Кромаренко,
социальный педагог*

*ГБУ РХ «Саяногорский реабилитационный центр
для детей»,
г. Саяногорска;
e-mail: tokromarenko@mail.ru*

Работа с семьей аутичного ребенка очень специфична, поскольку поведение такого ребенка далеко не всегда можно объяснить с точки зрения логики. Его действия иногда приводят в замешательство не только окружающих, но даже близких людей. Поэтому, работая с родителями этой категории детей, необходимо знакомить их с особенностями развития аутичных детей вообще и их ребенка в частности. Поняв, чем же конкретным отличается их ребенок от других, увидев его «сильные» и «слабые» стороны, мамы и папы могут совместно с психологом и педагогом определить уровень требований к нему, выбрать основные направления и формы работы.

Главной задачей специалиста в работе с родителями является помощь родителям принять их ребенка таким, какой он есть. Родители должны понять, как сложно жить их ре-

бенку в этом мире, научиться терпеливо наблюдать за ним, замечая и интерпретируя вслух каждое его слово и каждый жест. Это поможет расширить внутренний мир маленького человека и подтолкнет его к необходимости выражать свои мысли, чувства и эмоции словами. Кроме того, родители должны понять, что их ребенок очень раним. Любое мимолетно сказанное взрослыми слово может стать причиной «эмоциональной бури». Именно поэтому родители должны быть очень осторожны и деликатны, общаясь с ребенком.

Коррекционная работа с аутичным ребенком, как правило, требует больших эмоциональных затрат и носит долгосрочный характер. Поэтому бывает и так, что родители, ожидая быстрого эффекта и не получив его, «опускают руки» и приходят в отчаяние. Обсуждая проблему коррекции аутичных детей, не следует забывать о том, что решать ее можно только параллельно с оказанием помощи родителям, в особенности матерям. Мать аутичного ребенка, как правило, живет в состоянии хронического стресса. Невозможность договориться с ребенком зачастую о простейших вещах, непредсказуемость его поведения, склонность к ярко выраженным аффективным реакциям, да и просто отсутствие теплого эмоционального контакта, ожидаемого от ребенка матерью, приводит ее к самым различным нарушениям.

Следует отметить, что воспитание аутичного ребенка – задача гораздо более обременительная, чем обучение. Социальная адаптированность здесь гораздо важнее, чем высокий интеллектуальный потенциал. Семья играет здесь большую роль. Чем конструктивнее семья, тем больше у аутичного ребенка шансов адаптироваться, несмотря на все свои особенности. Наличие в семье аутичного ребенка предъявляет к ней повышенные требования, насколько быстро они научатся понимать, а значит, помогать своему ребенку, зависит не столько от него, сколько от них. Чем выше уровень эмпатии (сопереживания), тем больше вероятность того, что конфликтных

ситуаций будет меньше. Работая над собой и повышая уровень своей психологической компетентности, родители, безусловно, облегчают положение ребенка. Гармоничные отношения в семье необходимы такому ребенку, как воздух. Знания педагога и родителей об особенностях развития и поведения ребенка должны дополнять друг друга и быть основой для выработки единой стратегии и тактики по отношению к ребенку – и в образовательном учреждении, и дома. Такая форма работы укрепляет контакт родителей и педагога, помогает выработать им эффективную программу взаимодействия с аутичным ребенком. Если родителям известны особенности развития их аутичного ребенка и если они действуют в тесном контакте с педагогом и психологом, продвигаясь в одном направлении, то и помощь ребенку может оказаться более действенной. Совместными усилиями могут развить их воображение, обучить эффективным способам общения со сверстниками, а значит, и адаптировать ребенка к условиям окружающего мира.

Рассчитывать же на изменения, сидя дома, невозможно. Аутизм ребенка можно воспринимать как «крест», как наказание, а можно и как стимул к собственному развитию, необходимому для того, чтобы как можно лучше помочь ребенку на его нелегком жизненном пути. Помогая совершенствоваться ему, приходится совершенствоваться самому. Можно всю жизнь страдать, можно смириться и принять ситуацию как неизменную, можно не оставлять усилий. И этот выбор каждый родитель делает сам. Это не связано с состоянием ребенка, это зависит от того, каковы взрослые, в окружении которых он живет.

Во-первых, это включение семьи в процесс реабилитации (групповая или индивидуальная работа с родителями). Во-вторых, повышение образовательного уровня семьи ребенка и объяснения им перемен, происходящих с ребенком и семьей в процессе реабилитации.

Когда родители становятся способны воспринимать новое о своем ребенке, у них происходит изменение отношения к нему и его возможностям. Меняется взгляд на ребенка, при этом он и сам меняется. Родители начинают ценить его как личность. Способность родителя понимать меняется потому, что он становится более информированным, с одной стороны, и приобретает опыт – с другой. Изменение взгляда на ребенка, способность к сопереживанию его одиночества меняют картину нарушенных в раннем детстве отношений мать – ребенок. Совместные занятия мать – ребенок – специалист могут дать значительный прогресс.

Семья, воспитывающая аутичного ребенка, представляет собой систему со сложившимися взаимоотношениями, в которой ребенок занимает свое определенное место. Склонность аутичного ребенка к созданию множественных стереотипов не может не влиять на систему взаимоотношений в семье и во многом заставляет семью создавать свои стереотипы реагирования на поведение ребенка, которые также могут воспроизводиться годами. Избавиться от них родителям очень трудно. Для разрушения этих стереотипов необходимо участие ближайшего окружения ребенка, так как, даже находясь под наблюдением специалистов, аутичный ребенок меняется не настолько быстро и значительно, чтобы своими изменениями подвигнуть к изменениям семью.

И самое главное правило – такого ребенка необходимо принимать таким, какой он есть, не сравнивая с другими детьми. Он не лучше и не хуже их, он просто другой...

Библиографический список

1. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М.: Генезис, 2000.
2. URL: http://bookap.info/vozrast/malkina_pyh_vozrastnye_krizisy/gl171.shtm Работа с родителями аутичного ребенка.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛ VIII ВИДА

*А.С. Листикова,
учитель начальных классов
КГБОУ «Минусинская общеобразовательная
школа-интернат № 8»;
e-mail: andrekars@mail.ru*

Усиливающиеся в науке и практике коррекционной педагогики тенденции модернизации российского образования диктуют необходимость создания образовательной среды, которая обеспечивала бы доступность качественного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и их социализацию. В условиях реформирования образовательной системы, при активном внедрении компетентностно-ориентированного подхода в практику общего и специального образования, происходит очевидный переход к инновационному типу образовательного процесса, новым педагогическим технологиям, новому содержанию работы, в том числе и в области коррекционных технологий.

Современная коррекционная педагогика на сегодняшний день в значительной степени ориентирована на поиск наиболее оптимальных путей социализации личности учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида, и в том числе на использование различных видов искусства в процессе их обучения и воспитания. В последние годы вырос интерес специалистов к механизму воздействия психоэстетотерапии и его компенсаторным и коррекционным возможностям в условиях специальных (коррекционных) школ VIII вида.

На положительное влияние искусства в развитии ребёнка с проблемами в развитии указывал ещё Л.С. Выготский (1982), отмечая особую роль художественной деятельности, как в развитии психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей с проблемами в развитии в разных видах искусства (музыке, живописи, художественного слова, театра).

Придавая огромное значение формированию личности посредством искусства, Л.С. Выготский (1982), Д.Б. Эльконин (1989), А.В. Запорожец (1974) и др. отмечали, что приобщение ребёнка к миру прекрасного, «погружение» его в удивительный мир единства чувств и мыслей, преобразующих человека, обогащает его, раскрывает творческий потенциал, способствует личностному и психическому развитию. Следовательно, решать актуальные проблемы современного специального образования следует через использование средств искусства как мощнейшего средства воспитания и образования. И именно это обеспечивает решение важнейшей задачи – гармоничное развитие ребёнка с нарушенным интеллектом, расширение возможностей его социальной адаптации посредством искусства, художественной и культурной деятельности в микро- и макросреде.

Арт-терапия представляет собой совокупность психокоррекционных методик, имеющих различия и особенности, определяющиеся как жанровой принадлежностью к определённому виду искусства, так и направленностью и технологией психокоррекционного применения. Основой для всех видов арт-терапии является художественная деятельность, посредством активизации которой осуществляется коррекция нарушений в развитии ребёнка.

Нарушение интеллектуального развития – это особый вид отклонений. Известно, что органическое поражение коры головного мозга проявляется в недоразвитии всей познавательной деятельности и эмоционально-волевой и лич-

ностной сферы. Многие исследователи отмечают, что даже к началу обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида детям свойственна эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявлений радости и огорчения. У младших школьников с нарушением интеллекта затруднено понимание мимики, жестов, выразительных движений людей, наблюдается неадекватный характер эмоционального реагирования, низкий уровень эмоциональной отзывчивости, неразвитость эмоционально-нравственных основ социального поведения и многие другие особенности.

Искусство, являясь важным фактором художественного развития учащихся с нарушенным интеллектом, оказывает психотерапевтическое воздействие на детскую психику, влияет на развитие их эмоциональной сферы, при этом выполняя регулятивную, катарсическую и коммуникативную функции. Все виды искусства, с которыми ребёнок специальной (коррекционной) школы VIII вида соприкасается, влияют на развитие адекватности его поведения, помогают регулировать эмоциональные проявления в коллективе, семье, способствуют их коррекции. Психокоррекционный эффект воздействия искусства на ребёнка с нарушенным интеллектом младшего школьного возраста выражается и в том, что общение с искусством помогает ему освободиться от негативных переживаний и отрицательных проявлений. Способствует повышению уровня фрустрационной толерантности, учит учащихся сопереживать и сочувствовать окружающим, а также выражать своё эмоциональное отношение адекватно ситуации.

Книги, сказки, спектакли являются для учащихся младшего школьного возраста с нарушенным интеллектом неисчерпаемым источником в развитии эмоционально-чувственной сферы. Произведения искусства не только рас-

ширяют представления и обогащают знаниями о действительности у ребёнка с ограниченными возможностями; главное – они вводят его в особый, исключительный мир чувств, и глубоких переживаний, эмоциональных открытий. Благодаря сказке ребёнок с нарушением интеллектуального развития познаёт мир не только умом, но и сердцем. И не только познаёт, но и откликается на события и явления окружающего мира, выражает отношение к добру и злу.

Справедливо по этому поводу отмечает В.К. Вилюнас: «Фоновые эмоциональные переживания как устойчивые настроения и самочувствие ребёнка играют важную роль в связывании отдельных эмоций ребёнка в целостную эмоциональную жизнь, они определяют пороги возникновения для других переживаний и состояний и задают характер обобщённой модальности эмоциональной жизни ребёнка и доминирования в ней отдельных эмоций».

Само построение сказки: её композиция, яркое противопоставление добра и зла, фантастические и очень определённые по своей нравственной сути образы, выразительный язык, динамика и причинно-следственные связи событий являются наиболее доступной формой воздействия, способствующей адекватному пониманию смысла содержания произведения. Всё это делает сказку особенно интересной и волнующей для детей, обучающихся в специальных (коррекционных) школах VIII вида.

Художественная литература активизирует воображение младшего школьника с нарушением интеллектуального развития, заставляет его сопереживать и внутренне содействовать персонажам, в результате чего у ребёнка появляются не только новые знания и представления об окружающей действительности, но и самое главное – новое эмоциональное отношение к людям, предметам, явлениям.

Очень важно побуждать школьников с нарушенным интеллектом высказываться по поводу действий различных

персонажей, особенно нравственно противоположных типов, проявлять отзывчивость, умение посочувствовать, вспомнить собственные отрицательные и положительные поступки.

Сопереживание персонажам художественного произведения представляет собой комплекс чувств, в состав которого входят такие эмоции, как сострадание, осуждение, гнев и удивление. Многие младшие школьники с нарушением интеллектуального развития, не владея в силу особенностей органического поражения мозга навыками анализа художественного произведения, нуждаются в продолжении работы над книгой под руководством педагога. В качестве форм организации такой работы могут использоваться следующие приёмы: обсуждение произведения в группе, игры-беседы с персонажами, открытие выставки рисунков по сюжетам произведения, проведение творческого – кукольного спектакля, игры драматизации по сюжету сказки, просмотр диафильма и другое.

Выбранные направления работы будут способствовать развитию необходимого эмоционального отклика на события сказки и поступки героев; расширять и обогащать эмоциональный опыт учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида. Арт-терапевтические методы в психокоррекции способствуют гармонизации личности младших школьников с нарушенным интеллектом через развитие способностей их самовыражения и самопознания. Обеспечивают коррекцию психоэмоционального состояния детей школ VIII вида посредством соприкосновения с искусством.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Учение об эмоциях // Собр. соч. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 90–318.
2. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2002. 92 с.
3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Академия, 2003. 44 с.

4. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М.: Академия, 2001. 248 с.
5. Пискарёва Т.Б. Развитие эмоций у учащихся с нарушением интеллекта // Ананьевские чтения-98: тезисы науч.-практ. конф. СПб., 1998. С. 119–200.

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АУТИЧНЫХ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

*С.В. Михайлова,
учитель-логопед высшей квалификационной категории
МОУ «Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа VIII вида»
г. Вологды*

Под понятием аутичность (от греческого – «сам») подразумевается наличие у ребёнка тяжёлых форм нарушения социальных контактов, уход от реальности в мир собственных переживаний.

Обычно выделяют три основные области, в которых аутизм проявляется особенно ярко. Это – речь и коммуникация, социальное воздействие, воображение, эмоциональная сфера. Дети, страдающие аутизмом, нуждаются в постоянной психолого-педагогической поддержке.

Речь аутичных детей насыщена штампами и эхолалиями (повторами). Эхолалии могут соответствовать по смыслу ситуации, а могут даже отдалённо не привязываться к ней. Для аутичных детей характерно нарушение самой начальной стадии речевого общения – речевой инициативы. В ходе работы с аутичными детьми выясняется, что происходит достаточно интенсивное накопление пассивного словаря, но он имеет преимущественно номинативный характер.

Становление фразовой речи у этих детей происходит чрезвычайно замедленно. Трудности в овладении семантическими

компонентами речи (объективными – обозначающими предметы, предикативными – обозначающими действия и атрибутивными – обозначающими признаки предметов) приводят к нарушению синтаксиса. Это значит, что ребёнок не может самостоятельно оформить свою мысль вербально. Ему трудно вызвать из памяти нужное слово, особую трудность вызывает актуализация предикативного (глагольного) словаря. Таким образом, без специальной коррекционной работы спонтанное развитие речи может остановиться на этом этапе, ребёнок не сможет пользоваться речью как средством общения.

Обучение аутичных детей требует от логопеда не только профессиональных знаний и умений, но и больших затрат психической и физической энергии, большого терпения, интуиции и любви. Работа с аутичным ребёнком требует постоянного педагогического поиска, гибкости в применении различных методов обучения и воспитания. В своей работе мы используем методические разработки Л.Г. Нуриевой, Т.И. Морозовой, Е.Янушко, Е.Д. Худенко, Л.Б. Баряевой, С. Лупан, М. Монтессори, Б.Д. Корсунской.

Логопедические занятия в школе для детей с умственной отсталостью строятся по принципу чередования различных обучающих заданий и дидактических игр в строгом соответствии с расписанием, алгоритмом. В ходе занятий отрабатывается целенаправленное поведение, понимание речи, развивается практическая предметная деятельность, целенаправленная двигательная активность. Проводится и собственно речевая работа: вызывание вокализаций, стимуляция звукоподражания, имитация речи других людей. Каждое правильное выполнение задания поощряется теми средствами, которые привлекают ребенка.

В нашей школе обучаются дети с аутизмом, осложнённым тяжёлой степенью умственной отсталости. Главная задача нашей работы – вовлечь ребенка в индивидуальную и совместную деятельность.

Коррекционная работа проводится в несколько этапов:

1 этап – диагностический, основная цель которого определить возможности и потребности ребёнка.

2 этап – составление плана работы с ребёнком.

3 этап – собственно коррекционная работа, которая начинается с установления эмоционального контакта с ребёнком и осуществляется индивидуально.

В работе с аутичными детьми нельзя рассчитывать на быстрый результат, поэтому важно соблюдать последовательность и систематичность логопедических занятий.

Коррекционная работа начинается с приучения ребёнка к присутствию педагога, при этом осуществляется первичная диагностика, ведётся наблюдение за ним. Когда ребенок привыкнет к присутствию взрослого, пробуем организовать взаимодействие с ним внутри стереотипной игры.

Одновременно с этой работой начинаем предлагать ребёнку сенсорные игры, проведение которых даёт новые прекрасные возможности для установления контакта с ним.

Работу по развитию речи ребенка осуществляем с учетом группы раннего детского аутизма (по О.С. Никольской). Так, у детей первой группы мы наблюдаем почти полное отсутствие речи. Занимаясь с детьми этой группы, нужно особенно четко произносить все слова, при этом обращая внимание на те из них, которые ребенок пытается проговорить. Называя предметы, обязательно нужно их показывать.

Для детей второй группы характерны эхолалии. У них отмечается небольшой набор стереотипных фраз. При работе с детьми данной группы надо усиливать их речевую активность. Первоначально в речи используются простые фразы: «Возьми конфету», затем постепенно добавляются все новые и новые слова: «Возьми со стола конфету», «Возьми с кухонного стола конфету» и т.д. Занятия проходят в доверительной атмосфере.

Дети третьей группы обладают развитой литературной речью, но не способны к диалогу и не слышат собеседника. Детей этой группы необходимо учить диалогической речи. На первых этапах в большей мере выслушиваем ребенка, потом начинаем задавать ему вопросы. Затем предлагаем ребенку продолжить рассказ, сказку или историю. При этом эмоционально поддерживаем ребенка, не прерываем его и выслушиваем до конца.

У детей четвертой группы встречается тихая, нечеткая речь с эхоталиями и она развивается гораздо легче, чем у детей трёх предыдущих групп. Но работа с такими детьми требует также чуткости и внимания взрослого. Необходимо вселять уверенность в ребенка, не подвергать сказанное им постоянной критике.

В зависимости от психоэмоциональных особенностей учащихся логопедические занятия носят комбинированный игровой характер. В ходе занятий отрабатывается целенаправленное учебное поведение, понимание речи, развивается практическая предметная деятельность, целенаправленная двигательная активность. Проводится и собственно речевая работа: вызывание вокализации, стимуляция звукоподражания, имитация речи других. Особое внимание уделяется развитию слухового и зрительного восприятия. Используются различные развивающие, речевые игры, наглядный материал, дозировано – компьютер. С помощью индивидуальной работы за компьютером удастся установить кратковременную обратную связь с некоторыми аутичными детьми.

Далее идёт работа по пониманию и выполнению простых инструкций. После того, когда начальные навыки понимания речи сформированы, необходимо начать обучение экспрессивной (самостоятельной, внешней) речи, строя свою работу с обучения навыку подражания звукам и артикуляционным движениям. Вместе со звуком знакомим ребёнка с жестом, символом, обозначающими соответствующий звук.

Сначала повторяем самые простые звуки, затем более сложные их сочетания. В структуру каждого логопедического занятия включена артикуляционная гимнастика, которая позволяет работать над подвижностью органов речевого аппарата, отработке правильного артикуляционного уклада звуков речи. Определённое место на занятиях отводится развитию мимических движений и движений губ, языка. Вначале детям предлагаются упражнения на развитие мышц лица. Это обусловлено тем, что отмечается слабый тонус лицевых мышц, мимика лица невыразительная. В дальнейшем детям предлагаются артикуляционные упражнения на статическую и динамическую координацию движений. Каждое занятие включает в себя упражнения на формирование речевого дыхания. Сначала работа проводится по развитию плавного длительного выдоха без участия голоса, затем вводятся голосовые упражнения. Из отработанных звуков в дальнейшем формируются первые слова, посредством которых учим детей выражать свои желания.

В процессе обучения учащихся с аутизмом большие трудности вызывает овладение грамотой. Этот процесс требует значительного по продолжительности времени и особого подхода.

У таких детей нарушен анализ предложений на слова и синтез слов в предложении, слоговой анализ и синтез, фонематический анализ и синтез, слоговой анализ (выделение гласного звука из слога, слова, определить количество слогов, определение позиции звука в слове и т.п.). Поэтому ведётся работа по формированию умения определять количество, последовательность и место слов в предложении; развитию слогового анализа (выделение гласного звука из слога, слова, определение количества слогов и т.п.), развитию фонематического анализа (выделение звука на фоне слова, вычленение первого и последнего звука из слова, определение количества, последовательности и места звука в слове).

При обучении чтению используем следующие приёмы: приём аналитико-синтетического чтения, что даёт ребенку возможность сосредоточиться именно на звуковой стороне речи; приём послогового чтения, что помогает работать над слитностью и протяженностью произношения; приём глобального чтения, которое опирается на хорошую зрительную память аутичного ребенка и наиболее понятно ему, так как графический образ слова сразу связывается с реальным объектом. Следует отметить, что особую роль в обучении чтению и письму играет создание «Личного букваря», в который заносятся все буквы, которые изучает ребенок. Это делает процесс овладения грамотой более осмысленным и осознанным.

К обучению письму аутичного ребенка, как и любого другого, нужно подготовить. Мы используем традиционные в педагогике средства для развития мелкой моторики, в первую очередь изобразительную деятельность: рисование красками, мелками, лепка из пластилина, работа с конструктором, мозаикой, песком, крупами, упражнения пальчиковой гимнастики, массаж кистей рук и различные игры для мелкой моторики. Эти движения отрабатываются, манипулируя рукой ребенка. Далее активная помощь взрослого постоянно уменьшается. Чтобы ребенок овладел графическими навыками, необходимыми для освоения письма, мы используем традиционный материал, адаптированный для дошкольного возраста: готовые тетради, альбомы для подготовки к письму, прописи с графическими элементами (но не с буквами).

Поскольку детям с аутизмом сложно общаться с другими детьми на абстрактном уровне, и они даже не всегда понимают речь взрослого, любые инструкции даются с опорой на визуальную поддержку. С этой целью используются схемы, пиктограммы.

В логопедической работе широко применяется мнотехника – это система методов и приёмов, обеспечиваю-

щих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации. Данная методика раскрывается в книге Т.В. Большевой «Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники».

Особое место в работе с детьми занимает использование в качестве дидактического материала мнемотаблиц. Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определённая информация. В таблице схематически изображены персонажи стихотворения, потешки, сказки, явления природы, некоторые действия, то есть основные опоры, способствующие осознанию и запоминанию содержания. Если детям трудно усваивать обучающую информацию через мнемотаблицу, то работа начинается с использования мнемодорожек. Мнемодорожка также несёт обучающую информацию, но в небольшом количестве, в одном смысловом аспекте.

Также для развития памяти, словарного запаса, образного восприятия, развития устной речи, умения связно говорить, рассказывать в работе используются коллажи. Детям нравится работа с коллажом, особенно если они принимают участие в его создании.

Активно на логопедических занятиях используется метод пиктограмм. Цель применения этого метода – организовать коммуникацию с неговорящими детьми, пробудить и актуализировать их перцептивные и понятийные возможности, активизировать невербальный интеллект. Занятия с использованием пиктограмм пробуждают и развивают когнитивные возможности детей, стимулируют и активизируют их деятельность, в том числе и коммуникативную. Опора на «графический» язык помогает становлению импрессивной речи детей, что создаёт благоприятные предпосылки для формирования зачатков их экспрессивной речи.

В своей работе мы используем кодовый словарь, предложенный Л.Б. Баряевой. Его можно применять и в повседневной жизни, и в процессе обучения неговорящего ребён-

ка грамоте. В нём даны символические изображения (пиктограммы), замещающие слова, и надписи-обозначения. Пиктограммы слов в зависимости от их грамматической категории изображены на разном цветном фоне. Цветной фон вызывает ассоциацию с определённой грамматической категорией, что является немаловажным для обучения функциональным связям элементов через подключение синтаксиса. Пиктографический словарь охватывает следующие темы: «Я – ребёнок», «Ребёнок в семье», «Ребёнок и его дом», «Ребёнок и его игрушки», «Ребёнок в школе (центре), другом учреждении», «Ребёнок в мире цвета и звука», «Ребёнок и мир растений», «Ребёнок и явления природы». Такое содержание кодового словаря позволяет ребёнку вступать в общение не только дома, в классе, но и в разнообразных ситуациях повседневной жизни. Такие упражнения способствуют развитию лексико-грамматической стороны речи, формированию устной связной речи.

Таким образом, благодаря правильно организованной логопедической работе в большинстве случаев мы можем сказать, что у детей наблюдается повышение речевой активности. Уровень развития речи детей медленно, но растёт. Произносительная сторона речи становится наиболее понятной, дети могут соотносить звуковой образ с соответствующей буквой, составлять слоги, слова, читать. Внутренняя речь их достигает того уровня, при котором возможно взаимопонимание, достаточное для ежедневного обучения. Они овладевают в зависимости от возможностей элементарными речевыми высказываниями в форме слова, простой фразы, разговорно-бытовой речью, т. е. речь в итоге приобретает коммуникативную функцию.

Библиографический список

1. Большова Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники: учебно-методическое пособие. 2-е изд. Испр. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2005.

2. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т, Лопатина Л.В. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью: пособие для учителя. СПб.: Союз. 2004.
3. Морозов С.А., Морозова Т.И. «Материнство», цикл статей (№2-6, 10). М., 1997.
4. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М.: ВЛАДОС, 2007.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок: Пути помощи. М., 1997.
6. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: методическое разработки. М.: Теревинф, 2003.
7. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. 1995. № 1.
8. Шевченко И.Н. Установление вербального контакта с аутичным ребёнком // Логопед. 2009. № 2.
9. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребёнком. Установление контакта. Способы взаимодействия. Развитие речи. Психотерапия. Изд. 2-е. М.: Теревинф, 2007.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС

*И.А. Михеенко,
педагог-психолог*

*КГСОУ «Железногорская общеобразовательная
школа-интернат»;
e-mail: miheenکو-ia@yandex.ru*

Актуальность рассматриваемого направления работы обусловлена тем, что для учащихся с расстройствами аутистического спектра значительно чаще, чем для других обучающихся с ОВЗ, характерны высокая тревожность, замкнутость, эмоциональная напряженность. Преодоление тревожности различной степени выраженности у детей аутистического спектра – это комплексная проблема, поэтому

ее эффективное решение возможно лишь при объединении усилий психолога, учителя, родителей обучающихся данной категории.

Что такое – тревога? Тревога – это состояние эмоциональной напряженности, психологической неустойчивости, постоянного беспокойства, неуверенности; ожидания неблагоприятного развития событий. Тревожность – это эмоциональное состояние. В школе обучаются ученики с РАС со следующими видами тревожности (по степени нарастания тревоги): легкое эмоциональное возбуждение, двигательное беспокойство, легкая тревожность, тревожность средней степени, сильная тревожность, депрессия – запредельная тревожность, депривация. Признаки тревожности: повышенная возбудимость, напряженность, «закрытость», страх перед новым, необычным, неуверенность, низкая самооценка, пассивность, склонность помнить больше плохое, чем хорошее, боязнь общения с новыми людьми, неумение владеть своими чувствами, нытье, плаксивость. (см.: 4; стр. 110).

Причины тревожности: врожденные – генетическая предрасположенность, конституциональные особенности нервной системы, следствие перенесенных заболеваний, депривация родительского отношения – чувство обездоленности, ненужности, недоступности родителей. Сформированные – завышенные или противоречивые требования, безразличие к ребенку, детские страхи.

Тревога у детей с РАС бывает: реалистическая – обусловленная реальными опасностями, невротическая – вызывается страхом сделать что-то «не так», моральная – характерна для воспитанных детей и сопровождается чувством вины.

В чем состоит сотрудничество учителя и психолога в решении данной проблемы?

Взаимная информированность об организации и особенностях обучающихся и результатах учебно-воспитательного процесса.

Взаимопомощь в решении проблем.

Заинтересованность в успешности каждого обучающегося.

Согласованность в поиске путей преодоления возникающих сложностей.

Совместная работа с родителями обучающихся с РАС.

Сотрудничество при проведении родительских собраний и консультаций.

Совместный анализ результатов деятельности.

Совместное определение дальнейших перспектив в работе.

Здесь нужно отметить: важность своевременного обращения педагога к психологу и выработку плана коррекции, реализацию непрерывного единого подхода к тревожным обучающимся. Постоянство требований в реализации коррекционных подходов и мероприятий. Учет индивидуальной программы сопровождения обучающегося и его индивидуальные особенности. Тесный контакт с родителями учащегося.

Процесс сотрудничества. В процессе сотрудничества особенно важна работа по преодолению тревожности у обучающихся с РАС первого класса, поскольку в этом возрасте формируются основы отношения к себе, окружающим, учебе, школе. Первые действия педагога и психолога: обмен информацией об особенностях, проблемных зонах и успехах обучающихся в учебном процессе и внеурочной деятельности. Совместная выработка перспектив и направлений коррекционной работы. Единство в индивидуальном психологическом подходе к учащемуся. В процессе сотрудничества психолога и педагога происходит ин-

формирование родителей и выработка единых подходов и требований к обучающимся, привлечение работников педагогического коллектива, воспитателя, логопеда и администрации к сотрудничеству и участию в коррекционном процессе, постоянство требований к обучающимся и непрерывность коррекционной работы. **Содержание блока психологической помощи:** диагностика, наблюдение обучающихся в учебном процессе и внеурочной деятельности с целью всестороннего ознакомления с успехами и возможностями обучающихся, психологическая профилактика (психологическое просвещение, работа с семьей, участие в родительских собраниях), психологическое консультирование обучающихся, психологическая коррекция: составление рекомендаций по обучению и воспитанию учащихся с РАС. Составление плана коррекционной работы, проведение индивидуальных и групповых коррекционных мероприятий; участие в проведении родительских собраний, проведение индивидуальных консультаций с родителями, сотрудничество с воспитательским составом школы в плане консультаций и проведения коррекционных мероприятий. **Диагностика уровня тревожности обучающихся с РАС** осуществляется следующими приемами: анкетирование, тестирование, определение уровня тревожности, определение актуального эмоционального состояния обучающегося. **Диагностика актуального эмоционального состояния** осуществляется с помощью краткого теста Люшера, пиктограмм [2, с.17; с. 32–33]. **Исследование страхов и тревожности с помощью рисунков** осуществляется с помощью рисуночных тестов: «Фантастическое животное», «Дом, дерево, человек», «Моя семья», «Мой страх», методика Рене-Жиля и других [3, с. 97; с. 163].

Способы психокоррекции (снятия напряженности, снижения уровня тревожности). После того как опре-

делена степень выраженности тревожности, в соответствии с этим, с учетом возраста и индивидуальных особенностей обучающегося осуществляется подбор коррекционных приемов и методов для снижения психоэмоционального напряжения: индивидуальная психологическая поддержка и консультирование, проводится релаксация, музыкотерапия, арт-терапия, игровая терапия, телесно-ориентированная терапия, визуализация, различные виды трудовой, игровой, творческой индивидуальной или совместной деятельности. Тесто-терапия применяется при коррекции тревожности у обучающихся в начальной школе как опосредованный метод, поскольку уровень рефлексии, воображения и самоконтроля у этих детей еще на низком уровне. «Деятельность лечебна, если человек получает от нее удовольствие»? Вилма Лууле, врач.

Обобщая вышесказанное, можно выделить **основные психолого-педагогические подходы к тревожным обучающимся с РАС**: подбадривать, поощрять, защищать от перенапряжения, лишних волнений, строить общение и обучение, учитывая возможности, предпочтения и интересы учащихся, снимать напряжение с помощью специальных игр, физ. минуток и релаксационных упражнений, сопереживать успехам и неудачам, выражать готовность помочь, проявлять терпение и доброту.

Библиографический список

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Ось-89, 1999. 221 с.
2. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике. М.: Владос. 2002. 348 с.
3. Свешникова Л.В. Рефлексивные техники эмоционального состояния детей. Волгоград: Учитель, 2011. 79 с.

ПОСТРОЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС В МАССОВОЙ ШКОЛЕ

*Е.В. Мугако, В.С. Петроченко,
М.Г. Философ, Т.Л. Юкина,
члены команды инклюзивного образования
лицея № 9 «Лидер»
г. Красноярска;
e-mail: fap71@rambler.ru*

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям и создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех.

Лицей № 9 «Лидер» – это образовательное учреждение, в котором консолидируются ресурсы учреждений разных типов: общеобразовательного учреждения и Центра дополнительного образования. Лицей № 9 «Лидер» имеет опыт проектной деятельности уже более 20 лет, в настоящем статус федеральной инновационной площадки МОиН РФ по направлению «Образовательное пространство школы как взаимодействие реально-виртуальных индивидуальных образовательных сред для одаренных детей», а также статус краевой стажировочной площадки ККИПК ПП РО по реализации программ повышения квалификации педагогов, руководителей ОУ и их заместителей.

Образовательная программа лицея ориентирована на достижение следующих результатов: осознанность и ответственность, самостоятельность (постановка собственной задачи, удерживание цели, шаги для достижения цели); продуктивность (каждая деятельность заканчивается созданием продукта, который предъявляется публично в реальной и виртуальной среде); высокая технологическая грамотность; креативность (создание принципиально новых идей). Для достижения этих результатов при всем разнообразии обустройства среды удерживаются общие принципы: индивидуализация (возможность двигаться по индивидуальной образовательной программе, достигать собственных целей, используя подходящие для конкретного учащегося способы и инструменты); успешность каждого (организация ситуации успеха каждого ребенка, рейтинги разного уровня и характера); современная технологическая образовательная среда (насыщенная оборудованием среда, которая активно используется ребенком); постоянное обновление образовательной среды и технологий (не ребенок для школы, а школа для ребенка); событийные образовательные программы; школа полного дня; нелинейное расписание; содержательная (компетентностная) система оценивания достижений ребенка. Меняется система оценивания – уход от формирования текущей оценки к развернутому комментарию учителя по поводу успешности ребенка.

Все это предпосылки, позволяющие нам реализовывать проект инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

Наша модель инклюзивного образования основывается на преемственности детский сад – школа. Основная идея это подготовить будущих первоклассников к новым условиям в образовательной среде в рамках школы. Для

нас в первую очередь было важно владеть информацией о семье ребенка, его особенностях, знать специфику интересов, сильные стороны, дефициты индивидуального развития. Зная приоритеты ребенка, который придет к нам учиться, это позволит нам создать необходимые условия, для того чтобы в дальнейшем развивать в наших детях навык социализации, замотивировать их на учебный процесс. Дети, которые с нового учебного года обучаются в регулярных классах, плавно вошли в процесс обучения. Каждый адаптационный этап тщательно планируется с учетом индивидуальных особенностей и возможностей детей, что заведомо ведет к позитивному восприятию учебных обязанностей и школьной нагрузки. Опираясь на знание потребностей, особенностей развития и адаптации детей с расстройствами аутистического спектра, модель включения детей в общеобразовательное пространство школы предполагала обучение ребенка программе начальной школы по индивидуальному образовательному маршруту, который включает в себя: обучение по адаптационной программе, проведение коррекционно-развивающих занятий, участие ребёнка в классных мероприятиях, занятия в рамках дополнительного образования вместе с другими учениками регулярного класса.

При разработке модели инклюзивного образования мы выделили основные направления нашей деятельности:

Формирование толерантного отношения к детям с особенностями в развитии.

В рамках создания инклюзивной социо-культурной среды в школе проводились такие мероприятия как:

– проведение акций, занятий с учащимися, общих просветительско-ознакомительных собраний с родителями учащихся в регулярном классе;

– выставление информации на школьный сайт, работа на форуме, выпуск буклетов, брошюр.

По нашему мнению, процесс инклюзии подразумевает не только готовность общества принять ребенка с особенностями развития, но и возможность ребенка войти в это сообщество, не «ломая» его, установить отношения с другими членами сообщества. С нашей точки зрения, именно при этом происходит взаимное обогащение (развитие) как ребенка, так и собственно среды. Подготовка детей осуществлялась с ориентацией именно на наш тип обучения -общеобразовательная школа, учитывался уровень познавательного и речевого развития детей, навыков социального развития, готовности к сотрудничеству семьи.

В направлении преемственности (детский сад – школа, развивающий центр – школа) была проделана четко спланированная работа всего коллектива психолого- медико-социальной службы:

– посещение детского сада педагогом-психологом, логопедом, учителем школы в рамках знакомства с детьми, наблюдения за ними в процессе занятий со специалистами детского сада, взаимодействия со сверстниками, воспитателями, ознакомление с документацией и динамикой развития детей;

– посещение школы семьей;

– обзорная экскурсия, знакомство со специалистами, школой;

– проведение игровых занятий в кабинете психолога;

– посещение занятий для дошколят «АБВГДейка»;

– консультация родителей, выявление индивидуальных особенностей детей;

– подготовка учителя к встрече с детьми;

– консультация педагогов по вопросам дальнейшего обучения и развития детей.

Немаловажное значение в инклюзивной практике для нас стал:

- подбор команды специалистов по работе с детьми (утверждение функциональных обязанностей всех участников образовательного процесса);

- подготовка пакета нормативно-правовой документации, регламентирующей работу инклюзивной площадки для детей с РАС (положения, локальные акты, приказы и т.д.).

Подготовка кадров как одно из важных направлений для работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

- обучение у Российских и зарубежных специалистов в области работы с детьми с РАС, посещение семинаров и конференций Морозов С.А. (Москва), Сара Ньюман (Великобритания,) Марина Слепян (группа «Суламот» Израиль);

- организация межведомственного взаимодействия с другими учреждениями и организациями города, проведение обучающих семинаров и консультаций для специалистов, педагогического коллектива на базе лицея.

Данное сотрудничество позволило нам реализовать инклюзивное образование в нашем образовательном учреждении, повысить свой профессиональный уровень работы с детьми с РАС.

Создание специальных образовательных условий:

- наличие отдельного кабинета психолого-педагогического сопровождения с зонированным пространством (сенсорная зона, зона занятий в малых группах, индивидуальных занятий с ребенком, консультационная зона);

- специально выстроенное для него учебное пространство с визуальным расписанием, системой поощре-

ния, интенсивностью индивидуальной работы с карточками, с включением его в групповую работу, хоть в ее какой-то минимальной части;

– кабинет дефектолога, логопеда.

Особенность модели лица № 9 в том, что ребенок с РАС учится изначально в классе с другими детьми при поддержке тьютора, дефектолога, психолога, логопеда. Он работает в классе столько, сколько может выдержать, до наступления перегрузки. Затем отдыхает, и снова возвращается в класс. Задача специалистов преодолеть нежелательное поведение ребенка, замотивировать его на работу, включить в совместную деятельность с другими детьми. Ресурсная комната – это место разгрузки, отдыха ребенка, но также и место продолжения его обучения, когда присутствие ребенка в классе совершенно невозможно. Начав с 10 минут возможного присутствия на уроке с тьютором, теперь его занятие на уроке может продолжаться более 20 минут. А на любимых занятиях он занимается сам весь урок, как в присутствии тьютора, так и без него. Все специалисты работают слажено, ориентируясь на состояние ребенка. Расписание класса задано, а расписание ребенка с РАС динамично, меняется исходя из его возможностей.

Благодаря программе, которая включает в себя ресурсы дополнительного образования, удалось найти предметы, на которых ребенок включается в процесс обучения и с тьютером, и даже самостоятельно – это информатика, из предметов основной программы – это музыка, физкультура (на моменте эстафет). Ребенка приняли одноклассники, проявляют к нему интерес, охотно помогают. Родители одноклассников относятся с пониманием. С ними ведется разъяснительная работа. Все специалисты приходят в класс к ребенку, и они становятся не только помощни-

ками ребенка с РАС, но и помощью для педагога, для других детей. Инклюзивное образование становится более ресурсным для всех учащихся.

Расписание ребенка с РАС динамично меняется, но при этом задано. Специалисты работают с ребенком и другими детьми в классе, но когда это невозможно, то занятие или отдых ребенка продолжается в ресурсной комнате. Но и отдых – разгрузка ребенка носит образовательную направленность. Расписание ребенка с РАС в лицее № 9 выглядит следующим образом:

Понедельник	Четверг
<u>Математика:</u> 1 половина урока – на уроке / оставшаяся часть – тьютор в ресурсной комнате	<u>Окружающий мир:</u> 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – психолог
<u>Чтение:</u> 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – психолог	<u>Математика:</u> 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – тьютор
<u>Ритмика:</u> 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – учитель	<u>Чтение:</u> 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – тьютор
<u>Театр:</u> 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – тьютор	<u>Физическая культура:</u> 1 половина – тьютор / 2 половина – на уроке
<u>Письмо:</u> 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – тьютор	<u>Письмо:</u> 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – тьютор
Вторник	Пятница
<u>Математика:</u> 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – дефектолог	<u>Английский язык:</u> вместо урока приходит к 8.20 к дефектологу
<u>Физическая культура:</u> 1 половина – психолог / 2 половина – на уроке	<u>Музыка:</u> 1 половина – учитель / 2 половина – на уроке
<u>Письмо:</u> 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – тьютор	<u>Чтение:</u> 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – тьютор
<u>Окружающий мир:</u> 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – логопед	<u>Письмо:</u> 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – логопед
<u>ИЗО:</u> 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – тьютор	<u>Информатика:</u> 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – тьютор

Среда	
<u>Физическая культура</u> : 1 половина – учитель / 2 половина – на уроке	
<u>Математика</u> : 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – дефектолог	
<u>Чтение</u> : 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – тьютор	
<u>Письмо</u> : 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – психолог	
<u>Технология</u> : 1 половина – на уроке / оставшаяся часть – тьютор	

На каждом занятии специалисты фиксируют мельчайшие шаги – достижения ребенка в картах достижения. Ведется журнал наблюдения и анализа. В нем каждый специалист сопровождения, основной учитель и родители фиксируют значимые моменты проявлений ребенка, достижения и что не получилось. Родители отмечают, что происходит дома (настроение, новые социально-бытовые навыки, знания, наличие или отсутствие поведенческих проблем, интерес или его отсутствие в жизни семьи и взаимодействия с членами семьи). Этот журнал позволяет выстраивать конструктивную содержательную коммуникацию специалистов с родителями относительно результатов и задач развития ребенка.

Лицей № 9 имеет еще очень небольшой опыт работы с детьми с РАС (всего с сентября 2015 г.). Можно отметить, что все участники инклюзивного образования успешно прошли период адаптации.

По нашему мнению, инклюзивное образование – это наиболее важная организация процесса обучения, при которой ВСЕ дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно эстетических и иных особенностей имеют право и возможности на обучение и социализацию в обществе своих сверстников, и развиваться относительно своих способностей и талантов.

МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА¹

А.А. Нестерова,

Р.М. Айсина,

Т.Ф. Сулова,

*Институт фундаментальных и прикладных
исследований Северо-Кавказского*

федерального университета

г. Москвы, Ставрополя;

e-mail: anesterova77@rambler.ru

На сегодняшний день учеными различных теоретических ориентаций признается тот факт, что расстройства аутистического спектра (РАС) характеризуются выраженным нарушением коммуникации и чрезвычайной сложностью формирования социальных навыков (Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, О.С. Никольская, С. Baron-Cohen, G. Leisman, R. Melillo, L.Travis, M. Sigman и др.). Поэтому именно преодоление трудностей социально-коммуникативного взаимодействия детей с РАС, восполнение имеющегося у них дефицита вербальных и невербальных способов общения, который обусловлен нейробиологическими факторами, можно отнести к приоритетным целям социально-реабилитационной работы [2; 4].

Анализ современных разработок и технологий, используемых при организации процесса социализации лиц с расстройствами аутистического спектра в рамках образователь-

¹ Тезисы подготовлены в рамках госзадания в сфере научно-методической деятельности (проект № 3398 «Разработка модели сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра и сложными дефектами»), Министерство образования и науки РФ.

ных организаций разных форм позволяет утверждать, что наиболее важными условиями социального развития детей данной категории являются следующие: 1) раннее вмешательство (включение в систему обучения и воспитания на самых ранних стадиях развития личности ребенка); 2) создание доступной среды и условий обучения; 3) обеспечение активного участия семьи в процессе социализации ребенка; 4) создание специализированных программ обучения с уклоном на развитие навыков коммуникации и социального взаимодействия; 5) интеграция со сверстниками; 6) обеспечение плавного перехода с одной ступени образования на последующую, поддержка преемственности в обучении и воспитании; 7) помощь педагогам и родителям в решении поведенческих проблем и трудностей социального взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра; 8) индивидуализация службы поддержки; 9) систематическое и тщательно планируемое обучение; 10) развитие культуры инклюзии у педагогических работников, родителей и сверстников с целью развенчания мифов и просвещения в плане особенностей развития детей с РАС; 11) использование в процессе обучения социальным навыкам современных достижений в области компьютерных, виртуальных технологий, разработок в области телемедицины [1; 3; 5].

Все вышеперечисленные вопросы, связанные с социализацией и развитием социальных навыков у детей с РАС, относятся к компетенции специалистов из разных областей знания: медицины, психологии, педагогики, социальной работы. Следовательно, их решение предполагает создание и деятельность междисциплинарной команды специалистов. Работа именно такой команды поможет преодолеть межведомственные границы, расширить контакты, выявить потенциал семьи, обозначить проблемы, требующие неотложного решения, а также достичь основной цели: сформированности у ребенка с РАС готовности и способности взаи-

модействовать с другими людьми, как с взрослыми, так и со своими сверстниками, целенаправленно используя речь для коммуникаций с ними в широком спектре социальных ситуаций. Механизмы взаимодействия междисциплинарной команды специалистов можно выразить через модель сопровождения позитивной социализации детей с РАС.

Команда специалистов, осуществляющих сопровождение позитивной социализации детей с РАС, должна включать: педагога-психолога, социального педагога, дефектолога, логопеда, социального реабилитолога, тьютора, врача-психоневролога. Если речь идет о возможности инклюзивного образования ребенка с РАС, то в эту команду добавляются воспитатели, педагоги, администраторы образовательных организаций, координатор инклюзивного образования, АВА-терапевты. Важнейшим звеном для построения всех элементов системы является родитель ребенка с РАС как основной агент социализации. Также в отдельные модули могут быть включены представители общественных организаций, фондов, попечительских советов и других общественных организаций, заинтересованных в успешном социальном развитии ребенка с РАС.

Механизм взаимодействия всех участников процесса социализации детей и подростков с РАС предусматривает целевую и единую стратегическую направленность работы с учетом вариативно-деятельностной тактики учителей, специалистов в области коррекционной и специальной педагогики, социальной педагогики, специальной психологии, медицинских работников. Сопровождение позитивной социализации детей с РАС может быть реализовано на разных уровнях: в образовательной организации (в учебной и внеучебной деятельности), вне образовательной организации (сетевое взаимодействие).

Основными содержательными модулями сопровождения позитивной социализации детей с РАС будут являться:

– управленческий модуль, функция которого заключается в создании основы для интеграции ребенка с РАС в жизнь общества;

– педагогический модуль, который будет отвечать за реализацию образования и развития социальных навыков ребенка в рамках ФГОС;

– коррекционно-реабилитационный модуль, целью которого является разработка индивидуальной коррекционной программы, учитывающей особенности развития ребенка с РАС;

– психолого-педагогический модуль, функции которого заключаются в развитии социальных навыков ребенка с РАС, обеспечение родительской вовлеченности в процесс социализации ребенка.

Взаимодействие междисциплинарной команды специалистов, сопровождающих процесс социализации ребенка, строится на основе выделения некоторых этапов, шагов.

Первый этап – сбор анамнестических данных. На этом этапе анализируется вся совокупность имеющейся психолого-педагогической и медицинской документации, продукты учебной деятельности ребенка (объективные данные).

Второй этап – диагностика особенностей развития ребенка и оценка социально-психологического статуса его семьи.

Третий этап – разработка индивидуального маршрута позитивной социализации ребенка.

Четвертый этап – реализация индивидуального маршрута позитивной социализации. На этом этапе проводятся намеченные мероприятия, осуществляется оперативное консультирование всех участников процесса социализации, анализируются возникающие трудности и разрабатываются рекомендации по их преодолению.

Пятый этап – анализ достигнутых результатов позитивной социализации ребенка с РАС и проблем, которые были выявлены в ходе реализации индивидуального маршрута.

рута. Определение перспектив и алгоритмов дальнейшей позитивной социализации.

Таким образом, центральным в модели сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра является выделение четырех модулей: управленческого, педагогического, коррекционно-реабилитационного, психолого-педагогического, объединенных единой концепцией и миссией, а также определение этапов (шагов), следование которым позволит команде специалистов эффективно решать проблемы детей с РАС, формировать и поддерживать жизнеспособность родителей и семьи в целом.

Библиографический список

1. Айсина Р.М., Максименко Ж.А. Перспективы применения виртуальных компьютерных технологий в психолого-педагогическом сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра на ступени полного общего образования // Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: модернизация психолого-педагогического образования». М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2015. С. 3–5.
2. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Речь, 2007.
3. Нестерова А.А. Интеграция детей с расстройствами аутистического спектра в образовательную среду // XI научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования». М.; СПб.: Нестор-История, 2015. С. 232–236.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 8-е. М.: Теревинф, 2014.
5. Сулова Т.Ф. Опыт регионов Российской Федерации по реализации комплексного сопровождения социализации детей с расстройствами аутистического спектра // Материалы VIII заочной международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы психологии». Краснодар: Научно-издательский центр «APRIORI», 2015.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БРОСОВОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУЧНОГО ТРУДА С АУТИЧНЫМ РЕБЕНКОМ

*В.С. Орехова,
учитель,
КГБОУ «Железнодорожная общеобразовательная
школа-интернат»,
г. Железнодорожная;
e-mail: Chertyceva@rambler.ru*

Раскрытие индивидуальности ребёнка, развитие его творческого потенциала, основанного на самовыражении, саморазвитии, на сотрудничестве и сотворчестве – приоритетная задача педагога. Она решается в процессе освоения образовательной области «Технология».

Все дети разные, каждый ребёнок индивидуальность. Дети обладают разнообразными потенциальными способностями. Аутичным детям трудно осваивать любой новый вид деятельности, но они всегда стараются выполнить работу хорошо. Мы стремимся развивать способности детей в доступной и интересной деятельности.

На уроках ручного труда дети работают с различным материалом, зачастую требующие большой материальной базы. Из сложившейся ситуации мы нашли для себя выход в использовании вторичного сырья, то есть любого, казалось бы, ненужного материала. Наша деятельность привела к использованию вторичного материала (лоскутки ткани, проволока, пластиковые бутылки, пенопласт) на уроках ручного труда и кружковых занятиях.

Работа с бросовым (вторичным материалом) включает в себе большие потенциальные возможности всестороннего развития ребенка:

– умение работать с различными видами материалов (бумагой, тканями, фольгой, пенопластом и др.);

- овладение некоторыми техническими приемами ручной обработки материалов развивает мелкую моторику рук;
- помогает накапливать сенсорный опыт;
- учит самостоятельности, инициативности и творчеству;
- развиваются мыслительные процессы: сравнение, анализ, синтез, обобщение, обогащает речь.

Работа с бросовым материалом помогает раскрыть творческий потенциал аутичного ребенка, развить навыки коммуникации, самовыражения, понимания других людей и социальных ситуаций, помогает справиться с тревогами и страхами, научиться навыкам саморегуляции.

На первых этапах работы надо подбирать такие задания, с которыми они обязательно справятся. Ваша помощь и ваша похвала помогут закрепить успех и повысить уверенность ребенка. Даже если реакция на ваши слова не проявляется внешне, доброжелательный тон и слова поддержки создадут положительную эмоциональную атмосферу, которая со временем поможет сделать ваше взаимодействие с ребенком более эффективным.

В своей работе мы используем разнообразный бросовый материал:

Картон – доступный для ребёнка и универсальный материал. Отслужившие свой срок упаковочные коробки из гофрированного картона чаще всего выбрасываются. Подделки из гофрированного картона могут быть самыми разнообразными.

При использовании такого материала в работе у аутичного ребенка могут быть сложности. Степень сложности при работе с картоном выше, чем при работе с бумагой. Нарезание, приклеивание или оклеивание картона может вызывать трудность, следовательно, ситуацию неуспеха, расстройств и отказа ребенка от работы. Поэтому крайне важна организация занятия:

- рекомендуется начинать с неплотного картона. Картон обычно трудно поддается обработке, материал требу-

ет от детей определенного навыка, усилий (согнуть, разрезать), ловкости, поэтому учитель оказывает соответствующую помощь детям на всех этапах работы.

Готовый образец и многократное объяснение и показ, на отработку каждой операции пока не выработается у детей алгоритм действий. Использование технологических карт, схем, на которых в виде символов обозначена четкая последовательность действий.

Если ребенок не принимает инструкций и правил, которые вы ему предлагаете, ни в коем случае не навязывайте их насильно. Лучше присмотритесь к тому, что и как хочет делать он сам, подыграйте ему, займитесь тем, что ему интересно. Это поможет наладить с ребенком контакт.

В нашу жизнь очень плотно вошли **пластиковые бутылки**. Мы покупаем в них сок, минеральную воду, а утром выбрасываем. А ведь из пластиковых бутылок можно сделать много интересных поделок своими руками. Из них делают различные поделки в виде растений, цветов, птиц, животных.

Сегодня очень популярным является такое направление в рукоделии, как изготовление **поделок из пластиковых крышек**. Поделки из крышек поражают не только своей простотой, но и оригинальностью. Такие поделки очень развивают воображение.

Разрезать бутылку очень сложно и даже опасно. Поэтому этот вид деятельности лучше использовать с более старшими детьми и только при непосредственном участии взрослого.

Красивую и необычную поделку можно создать из **яичной скорлупы**. На первый взгляд яичная скорлупа становится совершенно бесполезна, после того как вы разбили и использовали ее содержимое, однако, по мнению творческих людей, она может стать незаменимым и уникальным поделочным материалом. Работа с мелкими материалами как нельзя лучше подходит для аутичного ребенка, акку-

ратность, кропотливость, скрупулёзность и педантичность, требует терпения и усидчивости в действиях.

Изделия из яичной скорлупы могут быть объемными и плоскими. Объемные игрушки выполняют из целой скорлупы, оформляя ее росписью, деталями из цветной бумаги или природных материалов.

Мозаика: 1) контурная мозаика, в которой выполняется только контур изображения; 2) сплошная мозаика, когда все изображение заполняется в этой технике. Можно использовать натуральную окраску яичной скорлупы или окрасить ее любимыми доступными красителями.

Для аутичного ребенка сенсорный компонент мира несет в себе особую значимость.

Фольга – удивительный материал. Металлический блеск фольги, пластичность, и податливость, нравится детям в работе. Её можно складывать, как бумагу, или скатывать в шарики и колбаски, как пластилин. Из фольги с детьми можно сделать много интересных работ, таких как: тиснение (отпечатать предмет, например монетку на фольге, фольга лежит на мягкой поверхности), гравировка (нанесение на фольгу рисунка и выкалывание узора острым предметом, например зубочисткой), рельефный способ (оборачивание фольгой мелких предметов с рельефным рисунком, разглаживание поверхности до появления рисунка), скульптурный способ (оборачивание различных предметов и «превращение» их в скульптуры).

Расстройства аутистического спектра ребенка часто сопровождаются повышенной способностью к сенсорному восприятию. Это следует учесть. Учителю необходимо продумать и предложить разные варианты использования одного материала в работе, если обучающийся откажется выполнять задание.

Аутичные дети физически быстро истощаются, поэтому для них необходим индивидуальный ритм работы, более частое переключение с одного вида деятельности на другой.

Знание и учет индивидуальных особенностей детей дает возможность лучше организовать работу. Предлагая ребенку различные материалы и разные виды одного и того же материала, удастся найти такой, который ему понравится.

Библиографический список

1. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 1999.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 2000.
3. Коган В.Е. Аутизм у детей. М., 1981.
4. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. 1995.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ИХ СЕМЬЯМ В УСЛОВИЯХ ДИАГНОСТИКО-КОНСУЛЬТАТИВНОГО ПУНКТА ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ПМПК

*Е.М. Панкратова,
учитель-дефектолог
МБУ «Городской центр экспертизы, мониторинга,
психолого-педагогического и информационно-
методического сопровождения ««Леда»,
территориальная ПМПК,
диагностико-консультативный пункт
г. Архангельска;
e-mail: pankrato2012@yandex.ru*

Необходимость оказания коррекционной помощи детям с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) является одним из приоритетных направлений в си-

стеме образования, в том числе и в Архангельске. Это связано с отсутствием вариантов целенаправленной, систематической помощи в образовательных учреждениях, отсутствием адекватной помощи детям раннего возраста и их семьям. В условиях диагностико-консультативного пункта (далее ДКП) разработаны и внедряются специальные формы работы с детьми с РАС, преимущественно раннего и младшего дошкольного возраста, позволяющие провести пролонгированное наблюдение за ребёнком для формирования конечного заключения об актуальном состоянии ребёнка, а также для обеспечения возможности оказания коррекционной помощи детям с РАС и их родителям.

В коррекционной работе с детьми с РАС выделяются следующие этапы: подготовительный, диагностический, коррекционный.

На подготовительном этапе проводятся беседы с родителями, анкетирование; ознакомление с имеющейся медицинской и психолого-педагогической документацией; наблюдение за свободным поведением ребёнка с фиксацией в протоколе наблюдения; определение ведущих значимых стимулов для организации взаимодействия. Все результаты фиксируются в истории развития ребёнка.

Диагностический этап работы направлен на выяснение коммуникативного, речевого, интеллектуального, аффективного уровней развития ребёнка, а также уровня развития навыков самообслуживания и моторной сферы. Для этого используются специально разработанные индивидуальные профили развития, включающие все ведущие линии возраста. Диагностические задания для выявления актуального уровня развития ориентируются на полученные из первичных наблюдений и анамнеза сведения об уровне развития ребёнка, особенностях поведения, глубине аутистических расстройств, учитывается биологический и примерный психический возраст ребёнка. Используются возрастные критерии,

обозначенные в программе «От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа» / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. В работе используется «Методика психолого-педагогического обследования детей раннего и дошкольного возраста» (автор Е.А. Стребелева).

Пример индивидуального профиля детей с разными видами нарушений в развитии приведён в графике:

Возраст	Эмоции, соц. развитие	Понимание речи	Активная речь	Познавательное развитие	Игра	Моторика	Навыки самообслуживания
7 лет							
6 лет							
5 лет							
4 года	1						4 года Глеб
3 года	2						4 года Эдик
2 года 6 месяцев							4 года Аня
2 года							
1 год 9 месяцев	3						
1 год 6 месяцев							
1 год 3 месяца							
1 год							

На графическом изображении чётко видна структура нарушений, наиболее уязвимые линии развития, зона ближайшего развития, что позволяет более точно составлять индивидуальную программу, а также оценивать динамику развития. Обязательно проводится консультация для родителей с целью знакомства с результатами диагностики и индивидуальной коррекционно-развивающей программой.

На этапе коррекционной работы определены конкретные направления психолого-педагогической коррекции:

– развитие коммуникации, форм общения, эмоциональной сферы, преодоление проблем поведения. Эта работа является необходимой основой для развития социального взаимодействия, для реализации других задач коррекции;

– развитие навыков самообслуживания и бытовых навыков, самостоятельности, развитие интеллекта, академических и других навыков и умений.

Выбор оптимального для каждого ребёнка коррекционного подхода индивидуален и далеко неоднозначен. Большое внимание уделяется организации обучающей среды (определены функциональные зоны для занятий, самостоятельной деятельности и двигательной активности), структурированию образовательного процесса. Отдельно необходимо отметить важность использования в работе основ эмоционально-уровневого подхода (автор О.С. Никольская). В начале работы применяются элементы Прикладного анализа поведения (АВА), а именно выбор значимых стимулов, использование системы жетонов, фиксирование положительных поведенческих реакций и игнорирование нежелательного поведения. Этот сложный этап работы требует достаточно длительного времени. Но эффективность не вызывает сомнений: дети принимают условия и начинают сотрудничать со взрослым. Постепенно выстраиваются положительные эмоциональные установки и доверительные взаимоотношения. По мере заинтересованности в общении, жетоны становятся вспомогательным средством, часто убираются из системы работы и возвращаются по необходимости.

Индивидуальные возможности и стереотипные действия также являются базой для продолжения коррекционной работы. Например, обучение и закрепление знаний об

окружающем, развитие речевых навыков, навыков счёта, отрабатывается на стремлении ребёнка выстраивать ряды из разных предметов. Навык глобального чтения используется при развитии понимания речи и структурирования фразы. Большой интерес к сыпучим материалам используется как сильный стимул и как тренажёр для мелкой моторики.

Система занятий построена на использовании лексических тем, что помогает разнообразить игровую среду и речевой материал, а это необходимое условие для налаживания взаимодействия.

Родители всегда присутствуют на занятиях, обязательно закрепляют знания и навыки дома, в повседневной жизни. Рекомендуются давать ребёнку чёткие инструкции; комментировать самостоятельные действия ребёнка с целью осмысления и целенаправленности игрового процесса. Также существенным считается необходимость придерживаться системы подкреплений: «Сначала сделай – потом то, что ты хочешь». Подкрепление направлено на установление условно-рефлекторных связей и должно соответствовать уровню развития ребёнка, быть понятным. Помощь родителям в воспитании детей с РАС оказывается постоянно в виде консультаций, совместных вечеров с детьми в «семейном клубе». Работа семейного клуба востребована, семьи посещают игровые и театральные мероприятия с удовольствием, одновременно решается задача введения детей с РАС в социум и налаживания социальных контактов.

Таким образом, система коррекционной работы в условиях ДКП, выбор оптимального для каждого ребёнка коррекционного подхода позволяют провести пролонгированное наблюдение за ребёнком для формирования конечного заключения об актуальном состоянии ребёнка, а также обеспечить оказание коррекционной помощи детям с РАС и их родителям.

ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ДРУГИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ЦЕНТРА ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ НГУ

*О.Н. Первушина, Т.Н. Быченко,
И.В. Гончарова, Н.С. Дулина,
Н.Г. Кондратьева, П.В. Кравченко,
Е.Н. Плисковская, А.Н. Трубицына,
М.Д. Фризен, Е.Ю. Чульжанова*
*Междисциплинарный центр прикладного анализа
поведения НГУ
г. Новосибирска;
e-mail: aba@nsu.ru*

Расстройства аутистического спектра (РАС) или аутизм [4] – это большая группа расстройств развития, симптомы которых проявляются впервые в раннем детстве и, как правило, сохраняются в течение всей жизни человека. Данная группа расстройств характеризуется чрезвычайной гетерогенностью, затрудняющей как диагностику РАС, так и поиск адекватной компенсации. При этом, согласно научным данным, превалентность РАС во всём мире неуклонно растёт [2; 12], её уровень в 2015 г. оценен как 1–2 % населения планеты. Возрастание актуальности проблемы аутизма уже в 2007 г. признано на международном уровне [1].

Анализ специальной литературы показывает, что все действительно эффективные методики помощи людям с РАС – АВА, СВТ, РВТ, – основаны на поведенческой психологии [4; 6; 7; 8; 9; 10]. Все другие известные в настоящее время виды вмешательств при аутизме признаны сообществом специалистов неэффективными или мало эффективными.

Прикладной анализ поведения или, в оригинале, Applied behavior analysis (АВА) – это научное направление, изучающее влияние факторов окружающей среды на поведение организма. Поведение, под которым понимаются любые действия, совершаемые человеком, определяется наряду с некоторыми физиологическими факторами ещё и факторами окружающей человека среды, причём последние играют решающую роль в формировании поведенческих реакций и паттернов.

Определение «прикладной» в названии обсуждаемого научного направления означает возможность практического использования разрабатываемых на его основе методов. Слово «поведенческий» определяет объектом исследования, а затем и воздействия именно поведение, а не мышление, когнитивные функции или другие психические процессы. Может показаться непривычным использование слова «поведение», когда речь идет об обучении речи, игре или жизни в социуме, но поведенческий специалист может обучить всем этим навыкам при условии, что ответственные за эти действия зоны мозга сохранены, и у человека есть физическая возможность для их выполнения. Наконец, дефиниция «анализ» в названии направления соответствует его аналитическому характеру, его научной методологии, включающей однозначный методологический инструментарий, четкую терминологию, объективные измерения, контролируемые эксперименты, анализ данных и репликацию всех результатов.

Своими корнями прикладной анализ поведения уходит в эксперименты Скиннера. Скиннер, экспериментируя с животными, показал, как использование пищевых подкреплений приводит к изменению поведения. Выявленные им законы поведения применимы и к обучению людей. АВА использует законы формирования поведения для создания среды, в которой дети с аутизмом могут обучаться намного быстрее, и уде-

ляет большое внимание использованию положительного подкрепления. АВА применяется в целях модификации поведения посредством манипуляции внешним воздействием, средой, последствиями поведения. Специалисты используют совокупность процедур, направляющих ребенка в сторону такого поведения, при котором он получает возможность лучше адаптироваться к внешним обстоятельствам.

Типично развивающиеся дети учатся без нашего вмешательства – мир вокруг них обеспечивает все необходимые условия для развития речи, игры и социальных навыков. К сожалению, дети с аутизмом с трудом используют естественную среду для приобретения социальных и речевых навыков. У них есть потенциал для того, чтобы «научиться учиться», но для этого им нужна очень структурированная среда, максимально оптимизированная для приобретения навыков, которые типичные дети получают из «естественной» среды. АВА предоставляет те методы, которые могут помочь создать эту среду. Прикладной поведенческий анализ – формализованный способ приложения разработанных в поведенческих науках методик и инструментов в решении конкретных практических задач изменения или формирования нового поведения.

К настоящему времени в Новосибирске, как и во всей России, осознавшей истинный масштаб проблемы аутизма, стала очевидной острая потребность общества в специалистах в области прикладного анализа поведения. Это привело к тому, что в 2013 г. силами факультета психологии НГУ и инициативной группы родителей началась реализация проекта по созданию и развитию научно-практического центра, осуществляющего поддержку семей с детьми с РАС. Центр официально создан в 2015 г. под названием «Междисциплинарный центр прикладного анализа поведения НГУ» – МЦПАП НГУ. С 2013 г. участники проекта, ставшие затем

специалистами МЦПАП НГУ, посредством полуторогодowego дистанционного обучения у сертифицированных специалистов США освоили базовый учебный курс прикладного анализа поведения, а кроме того: прошли серию сертифицированных семинаров и тренингов по освоению системы альтернативной коммуникации PECS [3], осуществили практические стажировки в Гонконгском отделении международной организации Autism Partnership, прошли клинический семинар по использованию диагностических инструментов при аутизме ADOS и ADI-R [5], а также приняли активное участие в ряде тематических конференций специалистов, одну из которых организовали сами в октябре 2015 г. МЦПАП НГУ установил плодотворное сотрудничество с ведущими специалистами в области прикладного анализа поведения, как в России, так и за рубежом, нашёл пути взаимодействия по разным аспектам проблемы РАС с официальными структурами Новосибирска и области. С июня 2014 г. специалисты центра начали оказывать практическую помощь семьям с детьми с РАС, а с октября 2014 г. ведется интенсивная работа по АВА-сопровождению таких семей. Используя методы прикладного анализа поведения, сотрудники центра успешно решают такие задачи, как коррекция нежелательного поведения, обучение навыкам самообслуживания, развитие академических навыков. Уже есть успешные результаты в обучении детей с диагнозом аутизм поведению сотрудничества и поведению ученика, в формировании речи «с нуля», в налаживании режима сна и бодрствования, в налаживании пищевого и туалетного поведения, в формировании навыков самообслуживания, в избавлении от агрессивного поведения. Все семьи детей вовлечены в работу с поведением ребенка, родителям еженедельно предоставляется подробная документация, родители регулярно обучаются применению методов прикладного анализа пове-

дения в структурированной обучающей среде, а также в натуральной среде. Вся работа с детьми в МЦПАП НГУ ведется под методическим руководством (супервизией) сертифицированного поведенческого аналитика из США. В 2015 г. специалистами Центра были разработаны и реализованы образовательные программы, направленные на подготовку специалистов в области прикладного анализа поведения, а также ряд обучающих курсов для родителей детей с РАС. Последнее – обучение родителей, – представляется особенно важным направлением работы, принимая во внимание, что ребёнок с РАС должен получать не менее 30 часов в неделю поведенческой терапии для того, чтобы она была действительно эффективной, и чтобы достигнутые результаты закреплялись и сохранялись и после вмешательства.

В планах Центра – развитие деятельности по четырем направлениям:

1. Научно-исследовательская деятельность при сотрудничестве с ведущими мировыми центрами исследования аутизма по направлениям, связанным с РАС, включая эпидемиологические исследования, исследования эффективности методик помощи людям с РАС, а также междисциплинарные исследования с привлечением научных ресурсов различных факультетов НГУ и учреждений СО РАН.

2. Разработка и осуществление образовательных программ как для родителей детей с РАС, так и для специалистов (психологов, дефектологов, педагогов), работающих с детьми. Подготовка специалистов по прикладному анализу поведения для оказания помощи людям с РАС, а также для участия в образовательной и научно-исследовательской деятельности Центра.

3. Оказание помощи детям с РАС и их семьям с использованием научно обоснованных методик с доказанной эффективностью.

4. Деятельность по информированию общества и власти о проблеме аутизма, достижений науки в данной области и эффективных методах помощи людям с аутизмом.

Библиографический список

1. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН 62/139 от 18 декабря 2007 «Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма»
2. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network Surveillance Year 2010 Principal Investigators; Centers for Disease Control and Prevention. Prevalence of autism spectrum disorders – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2010. *MMWR Surveill. Summ.* 63 (SS-2) P. 1–21 (2014).
3. Bondy A.S., Frost L.A. 1998. The picture exchange communication system. *Seminars in Speech and Language.* 19(4), 373–424. DOI: 10.1055/s-2008-1064055.
4. Lai M.-C., Lombardo M. V., Baron-Cohen S. 2014. Autism. *Lancet*, Vol. 383, No. 9920. doi: 10.1016/S0140-6736(13) 61539-1.
5. Lord C. et al. 2000. The autism diagnostic observation schedule-generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal Autism and Developmental Disorders*, Vol. 30, 205–223.
6. Lord C., McGee J. P. (Eds.) 2001. *Educating Children with Autism*. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
7. Maglione M.A. et al. 2012. Nonmedical Interventions for Children With ASD: Recommended Guidelines and Further Research Needs. For the Technical Expert Panel, and HRSA Autism Intervention Research – Behavioral (AIR-B) Network. *Pediatrics*, 130, S169-S178. DOI: 10.1542/peds.
8. Reichow B., Doehring P., Cicchetti D. V., Volkmar F.R. (Eds.). 2011. *Evidence-based practices and treatments for children with autism*. New York, NY: Springer.

9. Weitlauf A.S. et al. 2014. *Therapies for Children with Autism Spectrum Disorder: Behavioral Interventions Update. Comparative Effectiveness Review No. 137.* (Prepared by the Vanderbilt Evidence-based Practice Center under Contract No. 290-2012-00009-I.) AHRQ Publication No. 14-EHC036-EF. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality.
10. Wong, C. et al. 2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder.* Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.
11. Wong, C., et al. 2015. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* Advance online publication. doi: 10.1007/s10803-014-2351-z.
12. Kim Y.S. et al. 2011. Prevalence of Autism Spectrum Disorders in a Total Population Sample. *American Journal of Psychiatry.* Volume 168, Issue 9, pp. 904-912. doi: 10.1176/appi.ajp.2011.10101532.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТЕРЕОТИПНОЙ ИГРЫ КАК ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РЕБЕНКОМ С АУТИСТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

*Е.А. Радионова,
логопед ГБУ РХ «Саяногорский реабилитационный
центр для детей»*

Игровая деятельность представляется дифференциально-диагностическим критерием отграничением расстройств аутистического спектра от других состояний. Интересы детей, игры, фантазии оторваны от реальности. Игровая деятельность носит стереотипный характер.

Игра не выражена пантомимическими акцентами, лицо ребенка остается бесстрастным. Аутичный ребенок, находясь дома с родными или в детском коллективе, боль-

шей частью ведет себя так, как будто он один. Играет один или «около» детей, нередко разговаривает сам с собой, а чаще молчит.

Стереотипная игра аутичного ребенка в начале коррекционной работы станет основой построения взаимодействия с ним, другого пути просто нет. Надо принять это положение и на его основе выработать новое отношение к стереотипной игре.

У аутичного ребенка есть любимые игры, одна или несколько. В таких играх ребенок может часами манипулировать предметами, совершая странные действия. Главные особенности таких стереотипных игр следующие:

- цель и логика игры, смысл производимых действий часто непонятны для окружающих;

- в этой игре подразумевается **единственный участник** – сам ребенок;

- **повторяемость** - ребенок раз за разом совершает один и тот же набор действий и манипуляций;

- **неизменность** - раз установившись, игра остается одинаковой на протяжении очень длительного времени;

- **длительность** - ребенок может играть в такую игру годами.

Выделим следующие **положительные стороны стереотипной игры**:

- для ребенка это комфортная ситуация, внутри которой он спокоен;

- если поведение ребенка вышло из-под контроля, возникла аффективная вспышка, с помощью включения стереотипа игры можно вернуть ребенка в уравновешенное состояние.

Чтобы научиться использовать возможности стереотипной игры в занятиях, необходимо разобраться в ее истоках. Итак, почему аутичный ребенок часами повторяет одни и те же действия? Анализируя результаты наблюдений за ребен-

ком в такие моменты, можно предположить, что для него ситуация повторения знакомых действий комфортна сама по себе, ведь все известно заранее. К тому же ребенок испытывает видимое удовольствие.

Эти два тезиса - **наличие комфорта и переживание удовольствия** - ложатся в основу использования стереотипной игры как основы взаимодействия с ребенком.

На начальном этапе коррекционной работы с аутичным ребенком педагог лишь наблюдает за игрой, а затем осторожно подключается к играм ребенка, делая это тактично и ненавязчиво. Для начала просто присядьте на некотором расстоянии от ребенка и понаблюдайте за его игрой. Если он не отвернется от вас – уже хорошо.

Не торопите взаимодействие. По результатам наблюдений, разобрать структуру стереотипной игры ребенка (выделить цикл повторяющихся действий; прислушаться к бормотанию ребенка во время игры). Данные выводы помогут в дальнейшем, подскажут, каким образом можно принять участие в его игре.

Когда ребенок привыкнет к присутствию педагога, можно пробовать организовать взаимодействие с ним внутри стереотипной игры. Зная порядок действий ребенка, в нужный момент, подать ему ту или иную деталь, тем самым, обратите его внимание на ваше присутствие. Можно негромко повторить за ребенком его слова. В следующий раз использовать любимую игрушку ребенка, действовать также тактично и постепенно.

Цель данного вида работы – дать ребенку понять, что педагог не мешает ему играть (как обычно бывает), а даже может быть полезен. Этот этап направлен на завоевание доверия ребенка, потребует времени, усилий и терпения. Ситуация, когда педагог приходит, а ребенок занят своей стереотипной игрой и не обращает на его приход никакого внимания, – обычная в начале занятий с аутичным ребенком.

Но если действовать терпеливо и настойчиво, обязательно наступит момент, когда ребенок начнет доверять, и педагог станет для него тем человеком, от которого он будет ждать понимания и помощи. И однажды примет предложение поиграть немножко по-другому.

Библиографический список

1. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педвгогическое воздействие. М.: Владос, 2003.
2. Исханова С.В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. М.: Детство-Пресс, 2011.
3. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Издательство Московского университета, 1990.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 1992.
5. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2004.
6. Материалы фонда содействия решению проблем аутизма в России. URL: outfond.ru/
7. URL: www.rosminzdrav.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Е.В. Сенковенко,
учитель
МБОУ «СОШ № 9»
г. Нефтеюганска;
e-mail: elena.senkovenko2015@yandex.ru*

В настоящее время развитие инклюзивной практики в образовании в последнее время приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ОВЗ, в частности, дети с расстройствами аутистическо-

го спектра (РАС). Несмотря на достигнутые в этой сфере успехи, существует много проблем, связанных как с недостаточно разработанной нормативно-правовой базой, так и с недостаточностью методического обеспечения. Имеющийся на сегодняшний день практический опыт обучения детей с РАС показывает, что для этой категории детей должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать их право на получение адекватного их возможностям и способностям образования, позволяющего реализовать потенциал этих детей. В настоящее время разработаны методы адаптации школьной среды и процесса обучения к возможностям и трудностям аутичных детей, в значительной степени купирующих их поведенческие проблемы, способствующие отработке форм адекватного учебного поведения и облегчающие усвоение учебной программы. С помощью этих методов аутичный ребенок может стать исполнительным, даже «удобным» учеником, происходит и стабильное функционирование класса, состоящего из аутичных детей. При этом ребенок с аутизмом должен иметь возможность следовать образцам адекватного социального поведения других детей. Разработанные методы специальной помощи детям с аутизмом мы максимально используем в процессе индивидуальной психолого-педагогической поддержки его интеграции для школьного обучения в группе детей с сохранными возможностями коммуникации и социального развития [1]. Передаём таким детям социальный опыт, введение их в культуру здесь особенно трудно, установление эмоционального контакта и вовлечение ребенка в развивающее взаимодействие представляет главную задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме. Основными особенностями таких детей, препятствующими их обучению в инклюзивном классе общеобразовательной школы, являются:

– трудности организации собственной деятельности и поведения, в частности продуктивной учебной деятельности;

- выраженная неравномерность и специфика развития психических функций;
- специфика и недостаточность развития познавательной деятельности.
- трудности в установлении продуктивных взаимодействий с окружающими;
- выраженные трудности социально-эмоционального взаимодействия;
- потребности в специальной организации образовательного пространства;
- необходимость использования специальных приемов и методов при их обучении.

При работе с детьми РАС у нас появились трудности в том, что детям необходим длительный период адаптации к различным условиям обучения в общеобразовательной среде и даже во время этого периода адаптация у детей расстройствами артистического спектра наблюдалось неадекватное поведение, аффективные вспышки, вплоть до вербальной и невербальной агрессии по отношению к окружающим.

В связи с этим возникает необходимость проработки условий и организационных форм включения или интеграции такого ребенка в общеобразовательную среду, продуманной и хорошо организованной организационно-методической работы с педагогами. Помимо этого, такая работа предполагает:

- всестороннее изучение особенностей и уровня развития психических функций ребенка;
- соответствующую подготовку учителей, работающих в инклюзивных классах;
- нахождение оптимальных способов модификации учебных планов;
- разработку новых методических подходов, способов, приемов обучения;

– разработку таких дидактических сред, которые позволяли бы участвовать всем детям в учебном процессе в соответствии с их особенностями, возможностями и потребностями в едином образовательном пространстве;

– согласование действий всех специалистов сопровождения (логопедов, дефектологов, психологов, медицинских работников), оказывающих помощь конкретному ребенку;

– тесные партнерские и продуктивные взаимодействия с родителями;

– формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в школьной среде [2]. Особое значение такое понимание необходимой работы с ребенком и его окружением, всеми участниками образовательного процесса принимает в том случае, если ребенок с аутистическими расстройствами включается в общеобразовательное учреждение на этапе перехода из детского сада в начальную школу. Поэтому мы особенно важно понимаем особенности детей с РАС, специфику их психического развития. Вследствие неоднородности состава группы, диапазон различий в требуемом уровне и содержании начального школьного образования детей с РАС должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех таких детей. Включаем как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность обучения основным навыкам жизни вместе с близкими людьми» (Из Проекта ФГОС для детей с РАС).

Отечественные и зарубежные специалисты выделяют следующие, наиболее важные и характерные признаки нарушений при РАС:

1. «Аутистическое одиночество» – отчуждение, трудности социального взаимодействия, нарушение способности к установлению эмоционального контакта с другими людьми, недостаток взаимной коммуникации.

2. Стереотипность в поведении, наличие однообразных действий: раскачивания; взмахи руками; ходьба на цыпочках; бег по кругу; перебирание пальцами у себя перед глазами; пристрастие к необычным предметам (к веревочке, соломинке, к тюбику зубной пасты и т.д.), одним и тем же манипуляциям с ними: постукиванию, киданию, открыванию и закрыванию; стойкий интерес к отдельным сторонам предметов (обнюхивание или облизывание, постоянное ощупывание различных поверхностей).

3. Особенности речевого развития: полное отсутствие речи, жестов, мимики; эхолалии, речевые штампы (повторение одних и тех же звуков, слов, фраз), отсутствие в речи первого лица, неправильное употребление местоимений, фонографическая («попугайская») речь, беглая речь, используемая особым образом [6].

Кроме этого, у детей с РАС можно наблюдать непреодолимое навязчивое стремление к постоянству (возвращаться домой одним и тем же путем, носить одну и ту же одежду и т.д.), гиперчувствительность к сенсорным воздействиям (шум лифта, рев пылесоса, сигналы машин, даже дуновение ветра могут вызвать бурную реакцию ребенка-аутиста). Для большинства детей с РАС характерны трудности с приемом пищи или необычные пристрастия в еде, для многих – явления агрессии и самоагрессии. Дети с расстройствами аутистического спектра и их родители не всегда находят понимание даже со стороны специалистов: ребенок с иной, отличной от нашей психикой воспринимается некоторыми людьми с непониманием, опаской или страхом.

Организация коррекционной работы с аутичными детьми имеет свою специфику, эффективность которой во многом зависит от создания особых условий, в которых реально можно сочетать педагогическую, психологическую, социальную и другие виды помощи, наблюдая при этом динамику развития ребенка с РАС.

В данном классе все дети были разделены на 4 группы:

Характеристика детей			
1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
<p>Дети с лёгким дефицитом познавательных и социальных способностей, трудности обучения которых обусловлены в первую очередь недостаточностью произвольной регуляции деятельности и поведения. Степень компенсируемости указанных особенностей зависит:</p> <ul style="list-style-type: none"> – от наличия достаточно типичных дисфункций: – нарушения произносительной стороны речи, – дисграфия (трудности формирования или нарушения письменной речи), – дислексия (трудности формирования или нарушения чтения), – моторная недостаточность, – истощаемость психических процессов, др. нарушения нейродинамики, – недостатки памяти, внимания и т.д., – от состояния эмоциональной сферы (недостаточность эмоциональной регуляции, различные эмоциональные расстройства) 	<p>Дети с преимущественным (умеренным или выраженным) дефицитом социальных способностей, проявляющимся:</p> <ul style="list-style-type: none"> – отсутствием или низким уровнем мотивации к учёбе, – недостаточностью навыков произвольной регуляции поведения и деятельности, оппозиционными и демонстративными, а иногда и аутистическими тенденциями, – значительные трудности в овладении чтением и письмом, – нарушения внимания, памяти, работоспособности, моторики 	<p>Школьники, обнаруживающие на первом плане умеренный дефицит познавательных способностей (лёгкое психическое недоразвитие, касающееся всех сфер психики).</p> <ul style="list-style-type: none"> – уровень сформированности признаков познавательной деятельности требует особого подхода (практические пробы, многократное закрепление изученного материала и т.п.) 	<p>Дети, обнаруживающие совмещённый дефицит познавательных и социальных способностей, т. е. сочетают в себе признаки, типичные для двух последних групп (хотя степень познавательной дефицитарности у них несколько меньше, чем в 3-й группе). Отнесение к этой группе во многом провоцируется социальными условиями</p>

Главным принципом работы с данной категорией детей является то, что ребенка-аутиста мы учим всему, само ничего не получится, не появится [3; 4].

Основной целью коррекционной работы, по нашему мнению, является развитие умений социального взаимодействия: формирование адекватного восприятия окружающих предметов и явлений, эмоциональных контактов ребенка и общения в целом с людьми и окружающей его социальной средой.

Когда ребенок с РАС приходит в школу, его окружает большое количество новых людей – детей и взрослых. Хорошо, если в классе уже есть знакомые дети – например те, с которыми ребенок обучался ранее. Если таких детей нет, важной задачей тьютора, психолога, учителя становится включение ребенка во взаимодействие с одноклассниками. Чаще всего дети сами подходят друг к другу, знакомятся, предлагают вместе поиграть. В случае с особым ребенком, инициатором общения детей часто становится взрослый – учитель, тьютор, психолог. Возможно, всем детям класса необходимо объяснить, почему он так отличается от них – плохо говорит, необычно выглядит, странно себя ведет. Рассказать, что ему трудно, и объяснить, чем ему можно помочь. Как правило, дети с готовностью откликаются на просьбы взрослых, если имеют достаточную информацию. И – кроме того – мы знаем, что отношение к тому или иному ученику класса у его одноклассников очень сильно зависит от отношения, демонстрируемого взрослым. Если мы показываем положительное отношение к особому ребенку, не стараясь выделить его из всех детей, включая в урок, организуя взаимодействие на уроке и перемене, в классе формируются отношения доброжелательности, сотрудничества и взаимопомощи, а это самое главное условие успешной адаптации детей с РАС в классе, «принятия» их другими учащимися. Большое количество незнакомых лиц, голосов – тяжелая пробле-

ма для детей с РАС. Для облегчения запоминания имен окружающих взрослых и детей мы предлагаем родителям ребенка сделать альбом с фотографиями и подписанными именами, рассматривать их дома, заучивать имена учителей и одноклассников. Рекомендуем также на первых парах ограничить круг общения ребенка учащимися его класса и несколькими учителями, постепенно расширяя этот круг в дальнейшем.

Деятельность специалистов сопровождения, в данном случае педагога, психолога и / или социального педагога, тьютора поначалу должна быть направлена на помощь в пространственной и временной организации жизни ребенка в школе [10]. Организация учебного поведения (направления индивидуальной деятельности тьютора). Особенности развития ребенка с аутистическими расстройствами, о которых мы говорили выше, особенности развития произвольной формы деятельности, в частности произвольного или разделенного внимания (концентрации внимания на совместной деятельности), произвольного сосредоточения, трудности такого процесса как подражание создают необходимость разработки специальных тактик в организации процесса обучения. В учебной ситуации такой ребенок испытывает множество трудностей. В этом случае на первых порах такой ребенок обязательно должен сопровождаться специалистом тьютором. Именно этот человек, не «приклеиваясь» к ребенку и не заменяя собой учителя, помогает сориентироваться и в пространстве тетради, и в последовательности необходимых действий, он повторяет инструкции педагога, снимая трудности восприятия фронтальных заданий. Тьютор становится на первых этапах своеобразным проводником и переводчиком для ребенка, помогая в организации учебного поведения. В то же время определенными приемами, позволяющими структурировать деятельность и тем самым формировать учебные стереотипы, владеют и сами педагоги, работающие на этом классе. Эти приемы общей

организации деятельности нами четко осознаются и именно им уделяется специальное внимание. Тьютор, организуя проведение перемены для ребенка и других детей, способствует формированию у аутичного ребенка стереотипов социального поведения – именно в этих ситуациях происходит знакомство с примерами социального поведения, коммуникации со сверстниками и взрослыми – от самых простых – как попросить тот или иной предмет, заинтересовавший ребенка, как ответить на заданный вопрос, самому спросить что-либо и т.п. [5]. Помочь ребенку тьютор может и на уроке – разметкой парты, страницы, наглядным указанием направления движения, включением в задание моментов, когда сам учебный материал организует действие ребенка. Последовательность операций тоже должна быть представлена ребенку наглядно, в виде схемы или пиктограммы. Большие трудности в организации учебного поведения возникают у такого ребенка при появлении даже небольших неудач или трудностей. Здесь мы не будем описывать возможные поведенческие проявления ребенка, но все они будут характеризовать его возбуждение, тревогу и нежелание дальше работать. Тьютор, совместно с педагогом могут постепенно подводить ребенка к тому, что успех может не всегда сопровождать деятельность ребенка, но это не значит, что ребенок «плохой». Организации правильного учебного поведения помогают и определенные правила. Как и расписание, многие простые и, казалось бы, очевидные правила поведения также могут быть представлены в виде небольших плакатов на стене около доски.

Направления и приемы индивидуальной работы психолога

Ребенок с РАС в обычной школе не может быть социально адаптирован, если в этом сложном процессе ему не оказывается специфическая психологическая помощь. Задачи деятельности психолога здесь многообразны. Именно психолог помогает ребенку в формировании отношений

с детьми и взрослыми, способов и приемов взаимодействия, а также помогает почувствовать границы взаимодействия, то есть соблюдать определенную дистантность во взаимодействии. Можно выделить основные направления индивидуальной деятельности психолога с ребенком с расстройствами аутистического спектра: – помощь в организации обучения – в рамках фронтального обучения; индивидуальная работа по формированию границ взаимодействия; индивидуальная работа с ребенком, направленная на социальное, эмоциональное и личностное развитие (формированию модели психического); формирование функций программирования и контроля; – работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами [7].

Индивидуальная коррекционная деятельность учителя-логопеда

Задачи деятельности логопеда как специалиста сопровождения также чрезвычайно разнообразны. С одной стороны, ребенок с РАС может иметь и признаки фонетико-фонематического недоразвития, и иметь своеобразие звукопроизносительной стороны речи, что требует специальной, хорошо разработанной в логопедии коррекционной работы. С другой стороны, речь такого ребенка чрезвычайно специфична. Это касается всех ее сторон – от темпово-мелодической ее стороны – до трудностей понимания письменной речи.

1. Работа над просодической стороной речи, ее мелодическими и ритмическими компонентами неотрывно связана с пониманием речи.

2. Другим направлением деятельности логопеда является специально- организованная работа над пониманием сложноорганизованной устной речи и над пониманием прочитанного материала. Мы хорошо знаем, что такой ребенок, даже если он читает достаточно бегло, его чтение обычно крайне монотонное, без соблюдения знаков препинания

и границ предложения. Это является одной из причин трудностей понимания прочитанного, и работа логопеда по формированию навыков интонированного, осмысленного чтения в большой степени будет содействовать учебной адаптации аутичного ребенка.

3. Помимо этого, работа логопеда должна быть направлена, не в последнюю очередь, на формирование коммуникативной стороны речи, умения работать в режиме диалога, отвечать на поставленные вопросы по существу, уметь самому поддерживать диалог и даже инициировать его. Понятно, что над коммуникативной стороной речи будет работать не только логопед. Но именно он поначалу на своих занятиях способствует созданию определенных коммуникативных стереотипов, которые в последующем ребенок с помощью психолога и учителя сможет переносить в более широкие коммуникативные ситуации.

4. Как и любой другой ребенок, ребенок с аутистическими расстройствами может иметь трудности дисграфического характера, но чаще всего такой ребенок достаточно грамотно пишет, но никак не может применить правило в отношении даже уже правильно написанного слова или текста.

Многие практические работники считают, что часто такие дети имеют так называемую врожденную грамотность и именно анализ правила, по которому написано то или иное слово или выражение, оказывается для них крайне затруднительным.

5. При необходимости проводится работа по формированию фонетико-фонематического восприятия, что отражается на развитии письменной речи.

6. Коррекция звукопроизносительной стороны речи не является задачей первой необходимости, часто именно эта работа логопеда вызывает негативные реакции ребенка, особенно если она требует тактильного взаимодействия с ребенком.

Индивидуальная деятельность учителя-дефектолога

Так как аутизм является нарушением, для которого характерно наличие разных состояний, то проблемы, с которыми сталкиваемся мы, работающие с такими детьми, были очень разнообразными, например: -негативизм; потребность в стабильности и предсказуемости; стереотипность; своеобразие в восприятии информации (механическое запоминание); своеобразное отношение к собственным ошибкам.

Таким образом, главными задачами деятельности учителя-дефектолога при индивидуальной работе с ребенком являются:

1. Организация пространства основным приёмом коррекционного воздействия при работе с ребенком с аутизмом является создание для него адекватно организованной среды. Для такого ребенка стереотипная форма существования остаётся наиболее доступной и обеспечивает снижение беспокойства, страхов, а также помогает правильно и эффективно организовать и структурировать его деятельность. Всё пространство необходимо «зонировать» в соответствии с выполняемыми видами деятельности: зона обучения, игровая зона, зона отдыха.

2. Организация и визуализация времени («разметка» времени). Регулярность чередования событий дня, их предсказуемость и планирование предстоящего помогает лучше понимать начало и окончание какой-либо деятельности. Таким образом, им легче переживать то, что было в прошлом и дожидаться того, что будет в будущем. Здесь широко используются различного вида расписания, инструкции, календари, часы.

3. Структурирование всех видов деятельности. При специально организованном обучении ребенку необходимо овладеть многими социальными компетенциями, которыми его нормально развивающиеся сверстники овладевают практически самостоятельно (социальные и образовательные, алгоритмы выполнения действий и др.). Здесь можно выделить

следующие направления работы: – формирование навыков продуктивной деятельности; навыков учебного взаимодействия; формирование стереотипа учебного поведения.

4. Преодоление неравномерности в развитии (помощь в овладении программным материалом в основных предметных областях). Данная задача решается посредством использования специальных и специфических методов, способов и методов обучения (например, альтернативная и облегченная коммуникация, глобальное чтение). При работе используем следующие приемы:

- четкая алгоритмизация деятельности;
- преобладание наглядных средств в преподнесении материала;
- рациональное дозирование объема и сложности подаваемой информации;
- адекватный возможностям восприятия темп и «ритм» подачи материала; использование адаптированных текстов;
- вариативность уровня сложности заданий и др.

5. Организация режима коммуникативного общения. Эта деятельность осуществляется параллельно с работой логопеда, или изолированно, при этом особое внимание отводится работе над расширением словарного запаса и развитию понятийной стороны речи. При работе с детьми мы подробно объясняем смысл заданий, а также то, что от них ожидается; проговариваем все события дня, важные моменты жизни; делаем более конкретной, но неотъемлемой частью жизни [8].

Ребенок с РАС нуждается в мощном и постоянном подкреплении своей деятельности. Чтобы определить, какие подкрепления лучше подходят для учеников, мы предлагаем им выбрать из списка те из них, которые они предпочитают или посоветоваться с родителями каждого ребенка. Для разных учащихся подкрепления могут быть различными. Оно будет эффективным только в том случае, если оно значимо для этого конкретного ребенка. Можно использовать очки, жетоны

для стимуляции хорошего поведения ребенка и штрафа – для прекращения плохого. Эти очки позже могут быть обменены на некие поощрения (например, свободное время; подарок; пицца, заказанная на весь класс в конце учебной недели). Частота присуждения поощрений очень важна. Сначала поощрять лучше через небольшие интервалы времени. После того как система начала работать, интервалы могут быть удлинены. Ученики должны получать 3–5 поощрений против каждого штрафа. Можно выражать свое недовольство отдельными результатами и действиями ребенка, но не ребенком в целом. Мы оцениваем не ребенка, а результаты его деятельности, осуждаем действия ребенка, но не его чувства [9]. Недовольство действиями ребенка не должно быть систематическим, иначе оно перерастет в неприятие его. Педагоги, работающие в данном классе, создают вокруг доброжелательную атмосферу, заинтересовывают в успехах учащихся.

Внеурочную деятельность мы проводим по двум направлениям:

1. Уход и присмотр. Уход необходим обучающимся с РАС, возможности которых к самообслуживанию отсутствуют или значительно ограничены. Уход осуществляется в процессе гигиенических процедур, одевания и раздевания, приема пищи. Уход сопровождается уважительным, доброжелательным общением с ребенком, вызывающим с его стороны доверие и желание взаимодействовать со взрослым. Присмотр происходит во время прогулки, свободной деятельности обучающегося с целью предотвращения случаев, когда обучающийся может причинить вред себе, окружающим или имуществу.

2. Социально-эмоциональное, спортивно-оздоровительное, творческое, духовно-нравственное, общеинтеллектуальное, общекультурное развитие личности в таких формах как игра, соревнование («веселые старты», олимпиады), экскурсии, кружки, лагеря, походы, проекты и т.д. Внеурочная дея-

тельность, направленная на развитие личности, способствует социальной интеграции обучающихся с РАС путем организации и проведения мероприятий, в которых предусмотрена совместная деятельность детей с РАС и без таковых из различных организаций [11]. Виды совместной внеурочной деятельности подбираются с учетом возможности самореализации как обучающихся с РАС, так и их обычно развивающихся сверстников. Для результативного процесса интеграции в ходе внеурочных мероприятий важно обеспечить условия успешной совместной деятельности для всех ее участников. При организации внеурочной деятельности обучающихся важно использовать возможности сетевого взаимодействия (например, с участием организаций дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта). В период каникул для продолжения внеурочной деятельности в нашей школе используется организации отдыха детей и их оздоровления, тематических лагерных смен, летних школ. Задачи, реализуемые на внеурочной деятельности, мы включаем специальную индивидуальную образовательную программу.

На начальном этапе при организации обучения детей с РАС даётся каждому ребенку возможность работать в присутствии ему темпе. Детям с аутистическими расстройствами не требуются специальные условия для обеспечения доступа в здание образовательного учреждения, но важным параметром внешних условий является организация питания детей, а также медицинское сопровождение [12].

Таким образом, основной целью педагогического сопровождения детей группы РАС является: расширение жизненного опыта, способность к самостоятельному обучению в среднем звене (без помощи тьютора), социализация, сделать ребёнка успешным в своих начинаниях.

Библиографический список

1. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С.А. Морозова. М.: ВЛАДОС, 2002.

2. Гайдукевич С.Е. Средовой подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск: Четыре четверти, 2007. С. 34.
3. Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы // Раздел I Интернет портал Правительства Российской Федерации / Правительство России. URL: <http://government.ru/gov/results/14607/>.
4. Дмитриева Т.П. Инклюзивное образование. Выпуск 3. «Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении» – М.: Центр «Школьная книга», 2010.
5. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / сост. Борисова Н.В., Прушинский С.А. М.: Владимир: Транзит ИКС, 2009.
6. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск: Четыре четверти, 2007.
7. Лебединский В.В. Классификация психического дизонтогенеза // Нарушения психического развития у детей. М.: МГУ, 1985. С. 77.
8. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Москва, 1990.
9. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок». М.: Теревинф, 2005. 220 с.
10. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации. М.: МГППУ, 2012.
11. Семаго Н.Я. Инклюзивное образование. Выпуск 2. «Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья». М.: Центр «Школьная книга», 2010.
12. Янушко Е.А. «Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта» // Аутизм и нарушения развития. 2004. № 3.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА

*Е.А. Смирнова,
учитель-логопед
МОУ «Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа VIII вида»
г. Вологды*

В процессе обучения учащихся с аутизмом большие трудности вызывает овладение грамотой. Этот процесс требует значительного по продолжительности времени и особого подхода. Необходимо помнить о том, что прежде чем начинать обучение чтению и письму у ребёнка с аутизмом, необходимо сформировать учебное поведение.

Порядок усвоения букв соответствует Букварю для 1 класса школы VIII вида, но на изучение каждой буквы отводится большее количество часов (шесть часов вместо двух).

Основной задачей на первом году обучения является усвоение детьми букв: АУОМСХШ. Прежде всего мы учим ребенка называть буквы (если он говорит) или узнавать их (если речи нет). При этом используем самые разные средства: магнитную азбуку, карточки с изображением букв, пазлы, выкладывание букв из палочек, спичек, лепку букв из пластилина, теста, обведение букв по бархатной бумаге, вычерчивание на мокром песке, на манке и т.п. Проводится работа по уточнению артикуляции, развитию артикуляционной моторики. Особое внимание уделяется развитию слухового и зрительного восприятия. Дается понятие о гласных и согласных. Дети учатся обозначать гласные

красным, а согласные синим цветом (предлагаются только твердые согласные). Не используем карточки с предметным сопровождением, так как затрудняется понятие буквы. Например буква «А», изображенная вместе с арбузом, трудно идентифицируется с «А», изображенной вместе с автобусом или каким-либо другим предметом или даже просто буквой без изображения.

Отчасти по той же причине не учим ребенка узнавать и называть буквы в словах; такое обучение может подготовить почву к побуквенному чтению, что крайне не желательно, так как: 1) ребенок может зафиксироваться на чтении отдельных букв, и длинные слова или слова со стечением согласных станут недоступными для прочтения; 2) ребёнку будет очень трудно освоить аналитико-синтетический метод чтения, который очень необходим для развития грамотности и понимания прочитанного; 3) в силу стереотипности детей с аутизмом нужно пристраивать процесс обучения чтению с ориентиром на конечный результат, то есть на понимание прочитанного, на речевую коммуникацию.

Определенные трудности в овладении техникой чтения могут быть связаны при аутизме с особенностями зрительно-графической координации. Например, каждой фонеме соответствует, по меньшей мере, четыре графемы (заглавные и строчные, печатные и прописные – не считая разных шрифтов и почерков), и это создаёт трудности в связи с недостаточностью константности восприятия при аутизме, а также из-за стереотипности аутичного ребенка.

Дополнительные трудности возникают в связи с тем, что у многих детей с аутизмом (до 70 %) нарушен фонематический слух.

Обучению чтению ведется по трем направлениям:
– аналитико-синтетическое (побуквенное) чтение;

- послоговое чтение;
- глобальное чтение.

Занятие строится по принципу чередования всех трех направлений, так как каждый из этих типов чтения задействует различные языковые механизмы ребёнка. Используя приёмы аналитико-синтетического чтения, мы даём ребёнку возможность сосредоточиться именно на звуковой стороне речи, что создает базу для включения звукоподражательного механизма. Послоговое чтение помогает работать над слитностью и протяженностью произношения. Глобальное чтение опирается на хорошую зрительную память аутичного ребёнка и наиболее понятно ему, так как графический образ слова сразу связывается с реальным объектом.

Специфика обучения проявляется в основном в необходимости правильного подбора материала для чтения, который должен быть понятен и близок ребёнку во всех отношениях.

На втором году обучения в начале учебного года проводится работа по повторению, припоминанию изученных букв, закреплению их образа. В дальнейшем продолжается работа по усвоению не изученных в предыдущем году новых букв, слияние звуков в слоги. Чтение слов совершенствуется по мере усвоения слоговых структур от простых к более сложным.

Повторяемые и вновь изучаемые буквы сразу вводятся в слоги, простые слова. Предлагаются задания подобрать слово к картинке и наоборот, прочитать сопряжено с учителем, отражено и самостоятельно. Закрепляются понятия о гласных и согласных, их цветовом обозначении. Детям предлагается раскрасить напечатанное слово, найти и раскрасить гласные и согласные буквы.

По мере накопления опыта обучения детей с аутизмом чтению мы пришли к мнению, что глобальный метод следу-

ет рассматривать не как основное и единственное средство для значительной части детей с аутизмом, а только как начальный этап, как запуск процесса чтения в целом, как возможность для ребенка почувствовать успех в обучении.

На первых годах обучения учащиеся много работают с буквами разрезной азбуки и различными таблицами (работа с буквами разрезной азбуки осуществляется на всех годах обучения).

Принципиально важным является одновременное обучение аутичного ребенка чтению и письму для того, чтобы он не только понимал письменную речь, но и самостоятельно мог ею пользоваться.

Аутичного ребенка, как и любого другого, к обучению письму нужно подготовить. Мы используем как традиционные, так нетрадиционные в педагогике средства для развития мелкой моторики.

Подготовка аутичного ребенка к письму в первую очередь связана с отработкой произвольных ручных движений. Эти движения сначала мы отрабатываем, манипулируя рукой ребенка. Важно постоянно сокращать физическую помощь: если на первых занятиях педагог водил рукой ребёнка, то потом он только придерживал её за кисть, позже – за локоть, и, наконец, не придерживая руку ребенка, помогал ему в нужный момент поправить наклон авторучки. Если постоянно оказывать аутичному ребенку максимальную помощь, манипулируя его рукой, он, при своей стереотипности, так и не научится писать без взрослого, постоянно требуя его помощи.

Чтобы ребенок овладел графическими навыками, необходимыми для освоения письма, мы использовали традиционный материал, адаптированный для дошкольного возраста: готовые тетради, альбомы для подготовки к письму, прописи с графическими элементами (но не с буквами).

Работа в прописях достаточно монотонна, и чтобы ребенок не воспринимал ее как скучную рутину, мы стремимся по возможности придать тренировочным упражнениям эмоциональный смысл, выбирать те из них, которые можно было обыграть, связать с забавным сюжетом.

Кроме того, важно сформировать у аутичного ребенка привычку доделывать до конца каждое задание, не приступать к новому, пока не завершено предыдущее. Иначе в дальнейшем, на более сложных этапах обучения, такой ребенок постоянно не дописывает буквы, не доводит до конца строчки и не видит своих ошибок.

Чем больше ребенок тренируется, тем лучше справляется с заданиями, тем увлекательнее для него становится процесс подготовки к письму.

Нам важно не только освоить с аутичным ребенком необходимые для письма графические элементы, но и добиться осмысленного отношения к этой деятельности.

Обучение чтению и письму проводится по методике АВА. За выполненное задание дети получают жетончики. Программа АВА для детей с аутизмом строится на индивидуальной основе.

Многие родители и специалисты, обучающие детей с особыми потребностями, убедились на своём опыте, что использование компьютерных программ позволяет обучать ребёнка чтению более эффективно. В этом нам помогают такие программы: «Гарфилд. Учим звуки», «Гарфилд. Учим буквы», «Баба Яга учится читать», «Букварик Смешарик», «Зайка в школе», «Кирилл и Мефодий. Обучение грамоте».

Обучение аутичных детей чтению и письму, так же как и другим видам деятельности, базируется:

– на эмоциональном контакте с педагогом, доверительном отношении;

- использовании игровых методов;
- учете психофизических особенностей.

При обучении чтению и письму аутичных детей используются следующие коррекционно-развивающие методики: методика Л.Г. Нуриевой, методика Т.И. Морозовой, методика глобального чтения Б.Д. Корсунской, методика Е.Д., Худенко, методика Л.Б. Баряевой, элементы методики М. Монтессори, С. Лупан.

Так как аутизм – это целый спектр расстройств, то каждый ребенок с этим диагнозом учится по-своему. Это означает, что те методы, которые дают хороший эффект с одним учеником, могут оказаться бесполезными с другим. Самыми эффективными программами по обучению чтению и самыми успешными преподавателями будут те, которые ставят цель преодолеть индивидуальные сложности ребенка с аутизмом, а также выявить и использовать его сильные стороны и экспериментальным путем подобрать для особого ученика подходящий именно для него метод обучения.

Мы уверены в том, что все аутичные дети обучаемы и очень нуждаются в обучении, и, несмотря на то, что со стороны взрослых это часто требует долгого времени и терпения, такие дети могут достичь прекрасных результатов, удивляя и радуя нас.

Библиографический список

1. Морозова Т.И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме // Дефектология. 1990. № 5.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2005.
3. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. М.: Теревинф, 2006.
4. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. М., 2014.

СИСТЕМА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ PECS КАК СРЕДСТВО САМОВЫРАЖЕНИЯ И ОБЩЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

*В.В. Тарасенко,
дефектолог ГБУ РХ «Саяногорский реабилитационный
центр для детей»*

Счастье – это когда тебя понимают!

Актуальность проблемы «РДА» не вызывает сомнений, так как аутизм представляет собой комплексное нарушение в большей мере, чем эпилепсия и умственная отсталость, и в последнее время статистика говорит о том, что количество детей с таким диагнозом увеличивается.

Об аутизме много написано и много сказано. Много экспериментальных тактик и подходов в «лечении» аутизма. Но, к сожалению, все мы знаем, на сегодняшний день не существует способа «излечить» аутизм.

Аутизм не лечится, но он корректируется. Есть множество методов, которые способствуют обучению и развитию людей с аутизмом и могут оказать им огромную помощь. Благодаря своевременной диагностике и ранней коррекционной помощи можно добиться многого: адаптировать ребенка к жизни в обществе, научить его справляться с собственными страхами, контролировать эмоции.

Главная проблема детей, которым поставлен диагноз аутизм – общение с окружающими. У многих из этих детей задержка речевого развития. Все присутствующие здесь наверняка знают, как тяжело жить и работать с ребенком не способным к эффективному речевому общению.

Если взрослые не понимают, чего они хотят, начинается истерика, они ломают, портят предметы, причиняют боль

себе и окружающим. Они не могут выразить свои мысли, желания словами и выражают их социально неприемлимыми способами. Как помочь такому ребенку?

В нашем привычном представлении обмен информацией происходит при помощи слов. Но важно понимать, что коммуникация – это не только слова. Есть много дополнительных средств, которые облегчают понимание.

Этими средствами пользуются все люди, когда процесс коммуникации затруднён: они прибегают к жестике, письменной речи и символическим изображениям (картинкам, фотографиям, рисункам, значкам).

Все, наверное, слышали про карточки PECS. PECS это не просто название карточек с картинками, это СИСТЕМА по обучению навыкам коммуникации.

Систему общения с помощью обмена карточками-картинками работали доктор Лори Фрост и Энди Бонди и подробно описали в своей книге

«Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS».

Эта система – одна из наиболее популярных для обучения детей с аутизмом, она позволяет ребёнку с нарушениями речи общаться при помощи карточек.

Основная цель визуальных карточек – это дать ребёнку возможность объяснить свои желания, потребности, чувства, попросить, что он хочет, что ему нужно, или как он себя чувствует. Дает возможность общения с окружающими детьми.

У визуальных карточек PECS много преимуществ.

Это система обучения. Система включает в себя отдельные стадии по обучению различным навыкам: как выразить просьбу с помощью картинки, как отличать одно изображение от другого, как идти к другому человеку или в другое помещение ради коммуникации, а позднее, как комментировать и использовать другие функции коммуникации.

На всех этих стадиях система моделирует устную речь и поощряет ее развитие.

Она делает акт коммуникации наглядным. Альтернативная коммуникация не сводится к тому, чтобы просто что-то назвать или попросить. Она учит ребенка для передачи сообщения найти нужное изображение, привлечь внимание партнера по коммуникации и произвести обмен изображением на предмет. Если партнер не возьмет изображение, то коммуникация не состоялась. Это делает акт коммуникации наглядным. Передача изображения из рук в руки означает, что нельзя сказать что-то из другого угла комнаты и ожидать, что тебе ответят или нет. Коммуникация становится наглядной и более понятной.

Она обучает начинать коммуникацию самостоятельно. Для людей с аутизмом характерны трудности с инициацией действий. Многие из них будут сидеть и ждать, пока кто-нибудь не спросит: «Чего ты хочешь?».

Использование карточек – самостоятельное начало коммуникации, и мы должны обучить ему детей. Мы специально создаем ситуации, когда ребенок захочет что-то попросить. Постепенно ребенок учится самостоятельно начинать обмен изображениями с партнером по коммуникации.

Она может уменьшить нежелательное поведение. Если ребенок имеет возможность быть услышанным и понятым – проблемное поведение начинает уменьшаться. Исследования указывают на то, что чем лучше у человека (с аутизмом или без него) навыки коммуникации, тем меньше у него будет проблемного поведения.

Ее очень легко понять. Картинку понять очень просто. Жестовый язык и устную речь некоторых людей бывает сложно разобрать, и это приводит к постоянным ситуациям, когда человека не понимают. Картинки поймет кто угодно (потому что мы используем подписи к каждой картинке)

и где угодно. Это делает коммуникацию успешной и эффективной в разных местах и ситуациях, что, в свою очередь, поощряет дальнейшее развитие коммуникации.

Она может способствовать развитию устной речи. Многие родители опасаются работать с карточками PECS.

– ребенок, используя картинки, будет странно выглядеть на фоне нормальных сверстников, других детей,

– он будет лениться и вообще потеряет стимул развивать речь. Однако использование карточек PECS не только не тормозит развитие разговорной речи, а наоборот, ускоряет его – карточки служат визуальным стимулом для развития речи ребенка. Чем чаще ребенок общается с другими людьми любым способом, тем выше вероятность, что он освоит и устную речь.

Да, ребенок с карточками выглядит необычно, но лучше пусть ребенок общается с помощью карточек со сверстниками, и приобретает социальные навыки, чем не общается вообще. Метод позволяет ребенку «донести» до окружающих его желания, и мы не имеем морального права лишать детей этой возможности.

Ее применение постоянно расширяется. Когда ребенок научился совершать обмен одной картинкой на предмет, то его учат преодолевать расстояние до папки с картинками и до партнера по коммуникации. В рамках системы коммуникация ребенка расширяется, когда его учат использовать не одну карточку, а доску с предложением, в результате чего он может описывать предметы, которые он просит, а затем и комментировать происходящее.

Она опирается на сильные стороны ребенка. PECS – это стратегия, основанная на зрительном выборе, она опирается на сильные стороны ребенка (навыки зрительного восприятия), чтобы развить слабые стороны (коммуникативные навыки).

Детям тяжело воспринимать информацию на слух, учиться по устным инструкциям, а зрительное восприятие информации облегчает и обучение и общение.

Она дешева. Хотя это и не главная причина использовать PECS, эта система не стоит дорого, карточки с изображениями и папку можно изготовить самостоятельно, а в наше время стало еще легче находить подходящие изображения в Интернете или просто делать фотографии на свой мобильный телефон. Просто понадобятся канцелярская папка, распечатанные изображения, ламинатор и клейкая лента.

Ее эффективность подтверждена исследованиями. PECS – это один из методов с подтвержденной эффективностью, которые вошли в отчет Национального центра профессионального развития по рекомендуемым методам помощи при аутизме в США.

У нас в стране этот метод тоже активно и успешно применяется.

Положительные результаты развития коммуникативных навыков наблюдались у детей в возрасте от двух лет. Отмечалось развитие речи у детей-аутистов в возрасте до 5 лет. Развитие спонтанной речи. Эти дети прекратили пользоваться карточками и пользовались только речью как единственной формой общения.

Исследования показали, что после начала работы с карточками PECS у детей снижается проявление неадекватного поведения, наблюдается улучшение социального поведения и положительные сдвиги в речевом развитии. При использовании альбомом с карточками PECS повышается число произносимых слов и сложность речевых конструкций.

Использование системы не мешает развитию речи, а повышает вероятность развития или улучшения речевых навыков.

Не нужно сразу прекращать работать по карточкам, если ребенок начал говорить первые слова, это плохо отразится на дальнейшем развитии речевых навыков.

Отказываться работать по карточкам можно в том случае, если не менее 70 % речи ребенка будет понято незнакомым человеком.

Бет Салцер Азароф писал, что данная система общения помогает детям с аутизмом преодолевать значительные препятствия в общении и жизни в социуме. Поведение, неадекватные ситуации проявляются у детей все реже, так как они приобретают способность к удовлетворению своих потребностей и желаний посредством общения при помощи карточек, а впоследствии, зачастую и речи.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Л.В. Смирнова,
учитель-логопед высшей категории
КГБОУ «Зеленогорская общеобразовательная
школа-интернат»
Зеленогорск*

Проблема поиска эффективных путей, технологий обучения, воспитания детей с проблемами в развитии является приоритетной в современной дефектологии. Результатом обучения детей в школе должна являться их социальная адаптация в обществе. Ребёнок должен овладеть жизненными компетенциями, в частности языком, как средством общения, навыками взаимодействия для общения с людьми. Возможности социальной реабилитации и адаптации детей с нарушениями интеллекта и аутизмом во многом зависят

от уровня сформированности у них коммуникативных умений, эмоциональной и поведенческой сферы. Уровень развития эмоционально-поведенческого компонента оказывает влияние на коммуникативные умения личности.

Для детей с расстройством акустического спектра характерна недостаточная сформированность дифференциации эмоциональных состояний и саморегуляции, адекватного поведения в мире людей. При патологии речи мы имеем дело, с одной стороны, с несформированными средствами языка, с другой – отсутствием умений и навыков к их использованию, нарушением языковой способности. Дети испытывают трудности как в общении со взрослыми, так и со сверстниками.

Практика работы с детьми с интеллектуальным недоразвитием и расстройством аутистического спектра показывает наличие полиморфных нарушений:

1. Несформированность эмоций, мимики.
2. Несформированность зрительного, слухового, тактильного восприятия, двигательных функций.
3. Несформированность сенсомоторных умений: фиксации взгляда на объект, глазодвигательных функций, зрительно-двигательных навыков.
4. Несформированность фонематического восприятия.
5. Низкий уровень моторного развития (общей и мелкой моторики).
6. Нарушение строения органов артикуляции и их иннервации, трудностями моторной реализации высказывания.
7. Несформированность фонетических средств.
8. Низкая познавательная и социальная активность, способность к подражанию.
9. Узость круга общих представлений.
10. Неумение концентрировать внимание.
11. Отсутствие или низкий уровень целенаправленной деятельности.

12. Несформированность умения программировать, планировать, регулировать и контролировать свою деятельность.

В Федеральном законе об образовании в Российской Федерации (ст. 5, 6) говорится «...В целях обеспечения реализации права каждого человека на образование создаются необходимые условия... для коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих методов и способов общения».

В контексте формирования личности ребёнка с расстройством аутистического спектра развитие его коммуникативных умений возможно лишь при целенаправленном обучении и воспитании. Задача школы – создать условия, речевую среду для формирования и развития жизненных компетенций, в частности, коммуникативных умений и навыков учащихся, которые обеспечили бы дальнейшую социализацию. Деятельность выступает как внешнее условие развития у ребенка познавательных процессов. Таким образом, чтобы ребенок развивался, необходимо организовать его деятельность. Значит, образовательная задача состоит в организации условий, провоцирующих детское действие. Работа в этом направлении связана с теми знаниями, которые дети получают на уроках СБО, математики, русского языка, естествознания, технологии. Особенно важна работа логопеда как специалиста по коррекции речевых нарушений.

Целью данной работы является представление таких способов и приёмов формирования речи, включённых в работу учителя-логопеда, которые обеспечивают развитие коммуникативных умений учащихся с различными речевыми и интеллектуальными возможностями. Коррекционная работа по развитию общения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта осуществляется на уроках, во внеурочное время, на коррекционно-развивающих индивидуальных и групповых занятиях,

с использованием специальных дидактических и развивающих игр, упражнений.

Психолого-педагогические исследования показывают, что формирование коммуникативной функции речи у детей с РАС протекает успешнее, если обучение связано с их практической, предметной деятельностью. Коммуникативная направленность обучения речи должна проявляться не только в постановке целей, в отборе содержания, в выборе приёмов обучения, но и в организации речевой деятельности учащихся, в том числе и во внеурочное время. На формирование коммуникативной деятельности детей, как жизненной компетенции, направлены логопедические программы сопровождения.

Выделяют уровни развития коммуникативных умений детей с интеллектуальной недостаточностью.

Первый уровень характеризуется несформированностью коммуникативных умений при относительной сохранности экспрессивной и импрессивной речи. Несмотря на наличие зачатков общепотребительной речи, дети не умеют пользоваться имеющимися у них средствами в ситуации общения.

Второй уровень характеризуется ведущей несформированностью экспрессивной речи при относительной сохранности импрессивной речи и коммуникативных умений. Это безречевые дети, проявляющие достаточно высокую активность в общении, пытающиеся компенсировать недостаток вербальных средств экспрессивно-мимическими и предметно-действенными средствами коммуникации.

Третий уровень характеризуется грубой несформированностью коммуникативных умений и экспрессивной речи, при относительно сохранном понимании речи. Это безречевые дети с низкой активностью в общении, которые отсутствию языковых средств почти не компенсируют невербальными средствами.

Четвертый уровень А: с грубой несформированностью коммуникативных умений и импрессивной речи при относительно сохранной экспрессивной речи. У детей сформировано умение произносить слова, фразы, но в ситуации общения они это не используют, так как не понимают обращенную речь.

Четвертый уровень Б: дети с грубой несформированностью коммуникативных умений, экспрессивной речи и импрессивной речи. Безречевые дети, с низкой активностью в общении и ситуативным пониманием речи.

Коммуникативные умения можно оценивать по следующим критериям:

- 1) активность ребенка в общении;
- 2) количество знаков, употребляемых за единицу времени;
- 3) инициативность, направленная на партнера;
- 4) реактивность;
- 5) понятность знаков;
- 6) владение различными формами общения.

Коммуникативные умения подразделяют на невербальные и вербальные. К ним относятся следующие умения и реакции:

- 1) эмоциональная отзывчивость.
- 2) мимические реакции.
- 3) жесты.
- 4) поведенческие реакции: вопросительный взгляд, интонация утверждения, двигательные реакции (кивок головы, подача руки, выполняемые движения).
- 5) Вокализация (голосовые реакции), звукоподражание, слоговые цепочки, лепет, псевдослова.
- 6) Сопряжённое или отражённое повторение слогов или слов.
- 7) Использование пиктограмм, предметных изображений.

8) Способность к чтению, понимание на уровне индивидуальных возможностей [6, с. 24].

9) Использование фразовой и связной, устной и письменной речи.

10) Сформированность диалогической и монологической речи.

Выделяют основные направления работы, на базе которых формируются коммуникативные умения:

1) формирование эмоций.

2) развитие подражания (движениям, звукам).

3) усиление сенсорных впечатлений. Сенсорное развитие (**развитие зрительного, слухового, двигательного, тактильного восприятия**): тактильное восприятие, зрительное восприятие, зрительно-моторные координации, ориентировка на теле, пространственная ориентировка, глазо-двигательные функции, мелкие движения пальцев и кисти руки;

4) расширение и уточнение представлений об окружающем мире (накопление пассивного словарного запаса детей – слова – предметы, действия, признаки – состояния «Большой – маленький», «Один – много»);

5) формирование слогослияния, чтения. Формирование фразовой связной устной и письменной речи. Диалог и монолог;

6) формирование умения планировать, регулировать и контролировать деятельность.

Основные подходы в обучении:

1. Опора в работе не на словесную инструкцию, а на демонстрацию, наглядный показ и восприятие совместной деятельности.

2. Первый этап – копирование движений, (помощь – выполнение методом «рука в руку»).

3. Второй этап – совершение движений с опорой на фигуру – образец (копирование с образца).

Логопед формирует речевую функциональную систему путём специальных упражнений и тренировок. В работе опираемся не на словесную инструкцию, а на демонстрацию, наглядный показ и восприятие совместной деятельности. Именно системное использование наглядности на логопедических занятиях позволяет создать условия для активизации речевой деятельности, потребности в общении, познании и вовлечении ребёнка в совместную деятельность. Весь процесс коррекции строится на интересе к обучению, на эмоциональных переживаниях.

Использование телесных контактов, имеющих коммуникативное значение, работа на коленях логопеда вызывают приучение ребёнка. Использование потешек, логоритмических игр, звукоподражание, телесные ритмические упражнения, связанные с повышением ощущений и восприятия, развивают у ребёнка способность к коммуникации [10, с. 7].

Только тогда становится возможным применение приёмов массажа, проведение пассивных артикуляционных упражнений с натуральными сладостями, речевой выдох с использованием ватных шариков, мыльных пузырей, дудочек, свистулек, коктейльных трубочек.

Для развития познавательной и социальной активности, способности к подражанию проводится совместная деятельность методом «рука в руку».

Используются игры на развитие подражания движениям, повышение активности в подражании звукам. Дальнейшие действия – это предметная деятельность с ребёнком. В необходимых случаях обязательно используется подкрепление действий ребёнка.

Формируются разного уровня способы деятельности:

- 1) совместные действия;
- 2) действия по подражанию: действия производится параллельно, сопряжено;

3) действия по показу, последовательность выполнения показ –воспроизведение (удержание в памяти последовательности и содержания операций);

4) действия по образцу, планирование деятельности;

5) подсказка местом расположения предмета или его части;

6) подсказка жестом.

Используются следующие упражнения по направлениям работы.

I. Развитие подражания (движениям, звукам).

Игры: Похлопайте, потопайте, выполнение команд: идите, стойте, поднимите руки, сядьте, встаньте, кидай, лови, иди – беги, возьми – кати, возьми – положи – брось, упражнения «Дойди и принеси».

Возможно использование пиктограмм, обозначающих последовательность движений, выполнение определённых действий с предметами.

Необходимо применять упражнения фонетической ритмики, где сочетаются движения – звук, элементы логоритмики. Спонтанно вызвать звуки можно при использовании музыкального сопровождения с усилением эмоций, учитывая интерес ребёнка к какому-нибудь определённому животному либо предмету.

II. Усиление сенсорных впечатлений (развитие зрительного, слухового,

двигательного, тактильного восприятия). Используются крупные пазлы и деревянные вкладыши («Что к чему?», «Цвет?», «Кто где живёт?». «Цвет и форма»). Формируется соблюдение в выполнении последовательности действий (взять, посмотреть, найти, вложить), понятие «ряд». Используются предметы для соотнесения по объёму, соотнесение по цвету, размерам, различным тактильным ощущениям (твёрдый – мягкий, большой – маленький, разной форме), геометрические наборы, трафареты, обводка. Применя-

ются «Сенсорные коврики» с набором различных предметов и упражнений.

Для формирования зрительного восприятия применяются упражнения в наложении предмета на предмет, предмета на контур, буква на букву, слог на слог, слово на слово, разные по длине слова (игра «Домик» с окошками в 3 этажа – «поселить» слова в окошки на разных этажах).

Для копирования применяется методика Зайцева: копирование слогов, слов на основе складовых картинок.

Слуховое восприятие формируется в играх на узнавание различных звуков, издаваемые животными, музыкальными инструментами.

Обязательно отрабатываются упражнения «Тихо – громко», «Далеко – близко», «Покажи, что я брала».

Формируется навык узнавания реальных предметов и соотнесения изображений с реальным предметом. В этих упражнениях формируется и предметный словарь. Формируются умения:

1) ориентироваться в ряду предметных изображений (с постепенным увеличением количества изображений);

2) в узнавании сюжетных изображений (уточнение и расширение глагольного словаря);

3) в складывании разрезных картинок;

4) в узнавании контурных и схематичных изображений (пиктограмм);

5) работать с серией сюжетных картинок;

6) в различении звукоподражаний при соотнесении их с объектом и без него;

7) в узнавании предметов на ощупь «Волшебный мешочек», «Вкладыши», с завязанными глазами;

8) в вербализации сенсорных эталонов и их обозначении невербальными средствами (жесты, пиктограммы). Зрительно-моторные координации хорошо формируются при работе на компьютере. Используется логопедический

тренажёр «Дэльфа», самостоятельно разработанные логопедические упражнения «Сложи картинки», «Сложи слоги, слова». Дети выполняют упражнения на складывание картинок, букв, узнавание букв и слогов.

Ш. Представления об окружающем мире. Отрабатываются лексические темы: животные, игрушки, школьные вещи, человек, овощи, фрукты и т.д. Используются фотографии ребёнка и его ближайшего окружения.

IV. Вербализация сенсорных эталонов и их обозначение невербальными средствами (жесты, пиктограммы).

V. Формирование слогослияния, чтения. При сформированном умении к звукоподражанию начинаем обучать ребёнка соотношению звуков и букв, «пропеванию» слогов, слов с опорой на наглядность. Используются упражнения в наложении букв, слогов, слов. Как можно раньше необходимо сформировать процесс чтения. Дети с аутизмом по способам восприятия и переработки информации в большей мере являются «синтетиками». В связи с этим чтение формируется не по аналитико-синтетическому способу, а по методике «глобального чтения». Используется методика Зайцева: кубики Зайцева, складовые картинки, таблицы. При сформированном слогослиянии необходимо обучать ребёнка читать разные слоги в индивидуальном темпе. Для этого используется методика «Поющие слоги» с возможным увеличением скорости прочитывания слогов. В данных упражнениях формируется глазодвигательные рефлекс, способность к активизации движений глаз, которые скоординированы с движением руки. Также используется компьютерная методика «Бегущая строка», где ребёнок может прочитывать слоги, слова, тексты с разной скоростью, изменяя её: уменьшая либо увеличивая.

VI. Формирование умения планировать, регулировать и контролировать деятельность. Выполнение инструкций, развитие умения подчинять свои действия программе, удерживать цель в элементарных видах деятельности.

Используются пиктограммы для выполнения команд, есть зрительная опора, а не вербальная.

- «Покажи картинку», «Найди и покажи»;
- У кого картинка? (Поднять руку, если есть картинка);
- Отгадай загадку – покажи отгадку;
- Выполнение инструкций – предлоги « Где что лежит?»;
- Что делают дети?;
- Много или один?;
- Много или мало?;
- Большой или маленький?;
- «Кому что нужно?»;
- «Найди предмет» – порядок нахождения игрушек –

используются пиктограммы;

– Игра «Палитра», работа с наглядным изображением предметов, подборе, выборе определённых символов к ним по заданному плану.

У неговорящих детей используются в коррекционной работе невербальные средства коммуникации. Активно применяется прикладной анализ поведения (АВА). Эта терапия применяется как интенсивно обучающая программа, с помощью которой дети с аутизмом приобретают необходимые навыки общения. Программа развивает способность понимания речи, повторения звуков и слов и использования речи для общения. Дети, у которых полностью отсутствуют навыки разговорной речи, могут научиться общаться с помощью альтернативных методов коммуникации – жестов, использования карточек, коммуникативных книг и электронных приспособлений. С помощью АВА – можно научить ребёнка интересоваться играми и общением со сверстниками, самостоятельно выполнять задания, т. е. значительно улучшить уровень функционирования и качество жизни [7, с. 18].

Формирование познавательного интереса ребёнка с расстройством аутистического спектра происходит при использовании доступных, разнообразных средств и приё-

мов обучения, с учётом индивидуального темпа обучения. Развитие коммуникативной сферы и активизации речевой деятельности ребёнка формируется только на эмоциональных переживаниях, в совместной предметной практической деятельности педагога и ребёнка, с системным использованием наглядности на логопедических занятиях. Содержание занятий и внеклассных мероприятий должно быть направлено на формирование такой жизненной компетенции, как общение.

Библиографический список

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: Кн. Для воспитателей детского сада. М., 2009. 89 с.
2. Беляковская Н.Н., Засорина Л.Н. Учим ребёнка говорить: здоровьесберегающие технологии. М.: Сфера. 2009. 123 с.
3. Богдашина О. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учеб. пособие. Красноярск, 2012. 142 с.
4. Богдашина О. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учеб. пособие. Красноярск, 2014. 180 с.
5. Бортникова Е. Развиваем связную речь. Екатеринбург: КнигоМир, 2010. 114 с.
6. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников. М., 2003. 103 с.
7. Брунов Б.П. Игра как средство коррекции практической деятельности детей с нарушением развития. Красноярск, 2003. 95 с.
8. Волосовец Т.В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников: учебно-методическое пособие. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. 142 с.
9. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. 1995. № 6. 55 с.
10. Дмитриева Е.Е. Проблемные дети. Развитие через общение. М.: АРКТИ. 2005. 78 с.
11. Дмитриевских Л.С. Обучение дошкольников речевому общению. М., 2011. 90 с.

12. Запятая О.В. Умения коммуникации: формирование и диагностика в учебном процессе: методическое пособие. Красноярск, 2011. 45 с.
13. Мамаева А.В. Воспитание и обучение детей с нарушением развития. 2012. № 5. 25 с.
14. Михеева Е.В. Развитие эмоционально-двигательной сферы детей 4–7 лет. Волгоград: Учитель, 2012. 78 с.
15. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. М.: Общество помощи аутичным детям «Добро», 2013. 339с.
16. Морозова С.С. Составление и использование индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. М.: Общество помощи аутичным детям «Добро», 2008. 145 с.
17. Шипилова Е.В. Приёмы обучения коммуникации // Школьный логопед. 2008. № 5–6.
18. Шипицына Л.М. Азбука общения. СПб., 2010. 90 с.
19. Феррой Л.М., Панношева Т.Д. Обучение особых детей общению // Аутизм и нарушения развития. 2007. № 4. 45 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО

*М.Ю. Спринч,
магистрант I курса института
социально-гуманитарных технологий
КГПУ им. В.П. Астафьева;
воспитатель МБДОУ № 2, г. Красноярска*

В настоящее время в группе детских заболеваний, сопровождающихся нарушением развития, возросло количество детей с расстройствами аутистического спектра. По данным ВОЗ, количество детей с расстройством аутистического спектра увеличивается на 13 % в год. Насчиты-

вается достаточно большое количество причин, способствующих развитию данного нарушения, ведущее место отдаётся генетическим, к которым относят мутации либо наследственность.

Говоря об аутизме, следует заметить, что вылечить полностью ребёнка с таким диагнозом нельзя, а вот помочь ему адаптироваться к условиям внешней среды, помочь окружающим людям научиться принимать такого ребёнка в той или иной степени представляется возможным. Для этого необходимо знать особенности ребёнка с расстройством аутистического спектра (РАС) и направлять свою работу на коррекцию, компенсацию его особенностей. Чем раньше удаётся выявить интересующий нас диагноз, тем больше шансов на то, что коррекция пройдёт максимально успешно и будет представлена реальная помощь для ребёнка с РАС. На раннем этапе формирования той или иной функции при РАС сложность задач, стоящих перед специалистами, родителями и педагогами, резко возрастает, так как стереотипию, которая уже сформировалась у ребёнка, довольно сложно преодолеть, перспективы социальной адаптации значительно усложняются. [2]

Ребёнок данной категории имеет свои особенности поведения, которые выражаются в нарушении коммуникации, речевой сферы, стереотипных действий, имеет нарушения социальной и бытовой сфер деятельности.

На данный момент появилось достаточное количество методов реабилитации детей представленной категории, но всего лишь малая часть из них имеет научное подтверждение и обоснованность. Программа сопровождения должна быть составлена и разработана для каждого ребенка индивидуально, с учётом всех его возможностей и путей дальнейшего развития.

Многие из предлагаемых сегодня программ развития, обучения и адаптации аутичных детей развиваются и кор-

ректируются. Можно говорить о том, что научный поиск продолжается в разных странах мира.

Российские учёные предлагают направить усилия на коррекцию поведения аутичного ребенка, его обучение и социализацию. Прилагаются все усилия к тому, чтобы путём специального обучения и воспитания можно было максимально скорректировать нарушенное развитие ребёнка, а главной целью такой коррекции является получение ребёнком возможности выйти в большой мир людей. Иногда этого удаётся достичь, и, хотя у такого человека на всю жизнь сохраняются поведенческие особенности и странности характера, в целом он живет самостоятельно и полноценно. Однако пока общество не готово понять проблемы «не таких» людей, отнестись к ним с сочувствием и пониманием, желанием пойти навстречу, помочь, что обуславливает ограниченность интеграции детей и взрослых людей с аутизмом в общество.

В нашей стране активно развиваются новые организации, помогающие детям с проблемами в развитии. Эти организации часто ведут свой поиск новых путей в оказании помощи таким детям, используя в работе различные подходы, в том числе и опыт зарубежных специалистов.

В развитых странах Запада также есть разные подходы к проблеме обучения, воспитания и адаптации людей с аутизмом. Часто подход зарубежных специалистов основывается на признании несомненной уникальности для мира любого человека, в связи с чем предлагается в качестве отправной точки для осуществления коррекционной работы не исправление «недостатков», а создание для особых людей условий, в которых они смогут жить и оставаться самими собой. Такой подход объясняется ещё и тем, что в мире здоровых людей человек с нарушениями всегда будет оказываться в ситуации неуспеха, т.к. его особенности делают его неконкурентоспособным.

Но у этого подхода есть минусы. Во-первых, создание адекватных специальных условий для жизни людей с нарушениями развития могут позволить себе только развитые капиталистические страны. Во-вторых, организация таких специальных условий напоминает порой создание некой «резервации» с достаточной степенью автономности (т. е. изолированности) от мира.

Стоит сказать, что этот подход к проблеме не единственный. На Западе аутичным детям помогает множество организаций, они ищут (и находят) новые пути и методы в оказании необходимой помощи детям с РАС со стороны разных специалистов.

Работа с аутичным ребёнком не должна стать непрерывным экспериментом и обязательно должна строиться на доброжелательном к нему отношении, учёте его индивидуальности, гибкости программы обучения и применении мягких, щадящих методов обучения и воспитания [3].

Одной из весомых проблем для аутичного ребёнка является развитие навыков самообслуживания и поведения в быту. Нарушение контакта, трудность произвольного внимания и страхи являются основными проблемными механизмами при обучении ребёнка социально-бытовым навыкам. Если дети в норме приобретают навыки самостоятельно методом проб и ошибок, то для аутичного ребёнка это будет являться сложным и зачастую непосильным трудом.

Вполне обыденный семейный быт зачастую провоцирует необъяснимое поведение у ребёнка с РАС, для которого даже поход в туалет может стать причиной страха, тревоги в связи с тем, что бачок с водой сильно шумит, или же смена повседневной одежды, которую он привык носить несколько дней и которая стала привычной и удобной, но сменяется на новую, приносящую ему дискомфорт. Вызывает нежелание сменять одежду, либо отказ от нее может быть вызван

сверхчувствительностью к прикосновениям, теплу и множеству других тактильных раздражителей.

Нередко со стороны родителей по отношению к их аутичному ребёнку существует опасность гиперопеки. Такая ситуация возникает, когда родители, боясь за своё чадо, стараются делать всё за него, экономят своё время, лишая ребёнка самостоятельности.

Для успешного овладения бытовыми навыками, для их самостоятельного использования необходимо, чтобы конкретная повседневная ситуация приобретала для ребёнка наибольшую значимость. Важно построить его день, опираясь на привычные, любимые им дела, так, чтобы обучение ребёнка какому-либо навыку или самостоятельное выполнение им тех или иных действий стали закономерной и необходимой «ступенькой» к получению удовольствия. Например, если ребёнок любит гулять, то при обучении одеваться можно заранее помечтать, «куда мы с тобой пойдём, после того, как ты так ловко и красиво оденешься». Потом посмотреть в зеркало: «Как ты хорошо оделся, теперь мы с тобой можем в наш парк пойти, сможем долго по всем нашим любимым местам гулять, всех навестить» и т.п. Уборка со стола после обеда может стать необходимым условием для того, чтобы «мы вместе с мамой смогли сесть почитать любимую книжку» и т.д. Важно выстроить контакт с ребёнком, ведь именно через быт, через познание инструкций социально-бытовой ориентировки мы можем наладить и выстроить предпосылки коммуникации.

Важным моментом для аутичного ребёнка является временной режим, традиции, которые присутствуют в семье. Научение социально-бытовым навыкам целесообразно использовать, применяя отработанную схему, чтобы повторялись одни и те же действия, и чтобы действия взрослых не носили разрозненный характер.

Одной из особенностей аутичного ребёнка и проблемой его родителей является его пищевая избирательность. Почему же ребёнок отказывается от довольно вкусного лакомства, можем задаться вопросом мы. Проблема отказа может крыться в том, что ребёнка просто напугала упаковка, или же в том, что он не желает пробовать новый, доныне неизведанный для него продукт. Проблема, связанная с едой не проста и требует от родителей большого терпения, но со временем рацион ребёнка удаётся сделать более разнообразным, включающим постепенно всё большее количество продуктов. Развиваясь и начиная активнее исследовать окружающий мир, ребёнок постепенно начинает пробовать и новую пищу.

Важно отметить, что независимо от уровня интеллектуального развития аутичные дети дошкольного возраста имеют значительные трудности в быту, примеры которых указаны выше. Родителям и близким такого ребёнка важно указывать возможные, наиболее эффективные линии поведения относительно ребёнка, учить создавать ситуацию успеха, но не оказывать при этом «медвежью» услугу в приобретении ребёнком социально-бытовых навыков.

Построение наглядных действий позволит ребёнку видеть, чем он будет заниматься сейчас, через какое время пойдёт гулять и т.д. Необходимо также соблюдать безопасность, например, при прогулках брать ребёнка за руку, потому что аутичный ребёнок, как правило, не чувствует опасности и не склонен подчиняться инструкциям взрослого.

Отношения ребёнка с окружающими всегда индивидуальны, и невозможно предложить для родителей универсальную программу действий. Можно только сказать, что попытки отругиваться и переходить в ответное наступление чаще всего приводят к обострению конфликта. Легче бывает найти понимание у людей, если, опередив конфликт, успеть сказать окружающим несколько слов, извинившись

за возможные осложнения. Конечно, раздраженный, озлобленный чем-то человек может встретиться в любой ситуации, но в этом случае есть большая вероятность, что большинство людей отнесутся к вам с пониманием [1].

Овладение социально-бытовыми навыками как для аутичного ребенка, так и для его окружения является процессом достаточно кропотливым и индивидуальным. Чуткость родителей и наблюдательность являются неотъемлемой составляющей в процессе адаптации особенного ребёнка к окружающей среде. Аутичный ребёнок неизменно нуждается в помощи со стороны, чтобы приобрести социальные навыки. Общество должно с пониманием относиться к ребёнку с данным диагнозом и стараться всячески содействовать его адаптации и приспособлению. Дошкольник с РАС практически не направлен на освоение навыков самообслуживания, поэтому просто заставлять его что-либо сделать отнюдь не является эффективным и продуктивным занятием, здесь важен особый подход. Самый верный способ формирования социально-бытовых навыков осуществляется через осмысление действий. Последовательные и согласованные действия родителей и воспитателей детского сада являются залогом того, что овладение навыками пройдет успешно.

Библиографический список

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 6-е, стер. М.: Теревинф, 2010.
2. Общество помощи аутичным детям «Добро». Аутичный ребенок – проблемы в быту: метод. рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков. М., 1998.
3. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2004.

Учебное издание

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Сборник научно-практических материалов
VIII Международной научно-практической конференции

Красноярск, 5–7 ноября 2015 г.

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *Ж.В. Козуница*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 30.12.15
Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 11,6