

Комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области
Департамент по образованию Администрации Волгограда
Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Волгоградская государственная академия последипломного образования»
Научно методический центр психолого-педагогического сопровождения
Центр организационно-правового обеспечения образовательных учреждений
Волгоградская региональная общественная организация
духовно-нравственного воспитания молодежи «ВОСЬМОЙ ВЕТЕР»
МОУ «Лицей № 8 «Олимпия»» Дзержинского района Волгограда»



Школа, открытая для всех

Социокультурная и образовательная инклюзия в интересах детей с расстройствами аутистического спектра: проблемы и точки роста

Материалы Всероссийской научно-практической онлайн-конференции
Волгоград, 14 октября 2020 года

УДК 376.3
ББК 74.5
Ш 67

Публикуется по решению Оргкомитета Всероссийской научно-практической онлайн-конференции, проведенной с использованием гранта, предоставленного Фондом грантов Президента РФ, на выполнение мероприятий по проекту «Социокультурная лаборатория "АРТ-инклюзия: перезагрузка"».

Размещено на официальных сайтах: Волгоградской государственной академии последипломного образования» (vgarkro.ru) и Волгоградской региональной общественной организации духовно-нравственного воспитания молодежи «ВОСЬМОЙ ВЕТЕР» (vosmojveter.wixsite.com/8veter).

Размещено в электронной информационной системе РИНЦ.

Составитель: *Л.В. Максимова*

Ш67 Школа, открытая для всех. Социокультурная и образовательная инклюзия в интересах детей с расстройствами аутистического спектра: проблемы и точки роста. Сборник материалов Всерос. науч.-практ. онлайн-конф., Волгоград, 14 октября 2020 года / Науч. ред. А.Н. Кузибецкий, Л.К. Максимов. – Волгоград: РИЦ ВГАПО; «ВОСЬМОЙ ВЕТЕР», 2020. – 140 с.

ISBN 978-5-98926-207-6

Представлены материалы участников Всероссийской научно-практической онлайн-конференции по проблеме социокультурной и образовательной инклюзии в интересах детей с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрены вопросы научного обеспечения, межведомственного и сетевого взаимодействия при организации комплексной помощи детям с РАС, технологии включения детей с РАС в социокультурную и образовательную среду, коррекционноразвивающие технологии в системе комплексной помощи детям с РАС. Описаны опыт психолого-педагогического, тьюторского сопровождения детей с РАС и организации психолого-педагогической, методической, консультативной помощи семьям с детьми с РАС, а также эффективные практики инклюзивного образования и социально-культурной реабилитации детей с РАС.

Адресовано практическим работникам в сфере комплексной помощи детям с РАС, родителям детей с РАС, педагогам и тьюторам, работающим с детьми с РАС.

ББК 74.5

ISBN 978-5-98926-207-6

© Авторы, 2020
© Волгоградская региональная общественная организация духовно-нравственного воспитания молодежи «ВОСЬМОЙ ВЕТЕР», 2020
© Верстка. РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», 2020

Содержание

Предисловие	6
Проект-победитель конкурса грантов Президента РФ «Социокультурная лаборатория "АРТ-инклюзия: перезагрузка"»	12
Раздел 1. Научные исследования, межведомственное и сетевое взаимодействие при организации комплексной помощи детям с РАС	16
<i>Федосеева Е.С.</i> Приоритетные направления современных научных исследований по организации психолого-педагогического сопровождения детей с РАС	16
<i>Юдина Т.Г.</i> Региональная модель сопровождения инклюзивной практики	19
<i>Калинина Т.В., Рублева А.В., Шиповалова О.С., Есипенко Е.В.</i> Организация деятельности регионального ресурсного центра по комплексному сопровождению детей с РАС	22
<i>Богатая О.Ф.</i> Роль Регионального ресурсного центра в реализации Концепции комплексного сопровождения людей с РАС и другими ментальными нарушениями в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре	26
<i>Сергеев А.А.</i> Инклюзивное волонтерство: исследование ресурсного потенциала социализации детей с РАС	32
<i>Кучегашева П.П.</i> Профессиональные и личностные компетенции специалистов, работающих с детьми с РАС	36
Раздел 2. Технологии включения детей с РАС в социокультурную и образовательную среду	42
<i>Сергеева Д.М., Сыворотка И.А., Савинкова Ю.А., Штендер С.В., Говоркова Т.Ю., Ковалева Т.В., Клочкова К.В., Тарасова Е.А, Карпенко Д.В., Лебедева Е.Л.</i> Организация пространственно-развивающей среды для успешности ребенка с РАС	42
<i>Астафьева Е.Е, Федосеева М.А.</i> Применение речевых игровых упражнений при взаимодействии и общении с детьми с РАС	46
<i>Литовченко Н.А., Анисимова Л.А., Каширская Ю.Н.</i> Сопровождение детей с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения	51
<i>Моргулец Г.Г.</i> Особенности организации учебного пространства для обучающихся с РАС в 5–9 классах	54
<i>Шереметьева И.А.</i> Организация учебного процесса в ресурсном классе для детей с РАС	56

<i>Пешева А.А.</i> Беспроводные наушники как средство создания благоприятного эмоционального фона у детей-дошкольников с РАС в воспитательно-образовательном процессе	61
<i>Андреева А.А.</i> Технология включения в образовательную среду студентов с РАС в Жирновском нефтяном техникуме	65
Раздел 3. Коррекционно-развивающие технологии в системе комплексной помощи детям с РАС	67
<i>Гуреева И.В.</i> Этапы психотерапевтической коррекции и активизации социального функционирования детей с ранним аутизмом	67
<i>Бардакова К.И., Шереметьева И.А.</i> Организация коррекционных занятий для детей с РАС	69
<i>Фельдшерова С.В.</i> Коррекционно-развивающие технологии на занятиях музыкальной терапии в системе комплексной помощи детям с РАС	73
<i>Лапоухова Э.Г.</i> Коррекционные приемы обучения детей с РАС на уроках математики	76
<i>Морозова В.В.</i> Технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС	79
<i>Чернова И.В.</i> Методика А. Томатиса как коррекционно-развивающая технология в системе комплексной помощи детям с РАС	82
<i>Усачева Е.А.</i> Развитие проприоцептивной сенсорной системы как вариант метода сенсорной интеграции в рамках комплексной помощи детям с РАС	85
Раздел 4. Психолого-педагогическое и тьюторское сопровождение детей с РАС	88
<i>Инцова А.И.</i> Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях общеобразовательной школы	88
<i>Кошелева И.В.</i> Приемы успешной адаптации первоклассников с РАС в условиях инклюзивного образования	90
<i>Геровская Н.В.</i> Педагогическое сопровождение ребенка с РАС старшего дошкольного возраста, имеющего зрительную депривацию	92
<i>Кадочкина В.А.</i> Тьюторское сопровождение обучающегося с РАС на уроках физической культуры	94

<i>Калинина Т.Н.</i>	
Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС в дошкольном образовательном учреждении	96
<i>Тунян А.В.</i>	
Роль тьюторского сопровождения детей с РАС в образовательном и внеурочном процессе	98
<i>Шеленберг Т.В.</i>	
Психологическое сопровождение детей с синдромом Аспергера в общеобразовательной школе	101
Раздел 5. Организация психолого-педагогической, методической, консультативной помощи семьям с детьми с РАС	103
<i>Пуликова Е.В.</i>	
Психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с РАС	103
<i>Люсова О.В.</i>	
Возможности арт-терапии в психологическом сопровождении родителей детей с РАС	105
Раздел 6. Эффективные практики инклюзивного образования и социально-культурной реабилитации детей с РАС	110
<i>Дубовикова С.Н.</i>	
Кукольный театр в социокультурной лаборатории «Арт-инклюзия: перезагрузка»	110
<i>Латина Е.П., Коробкина С.А.</i>	
Куклотерапия в психологической работе с детьми с РАС	114
<i>Мастерова С.А.</i>	
Фронтальная и индивидуальная работа учащихся с РАС на уроках чтения и речевой практики	118
<i>Смольянова О.В.</i>	
Приемы работы с ребенком-дошкольником с ранним детским аутизмом	122
<i>Марокова М.В., Ханова Е.Е.</i>	
Театр как поле деятельности и социокультурной интеграции людей с ОВЗ	125
<i>Шагинова И.Н.</i>	
Сказкотерапия в работе с детьми с ОВЗ	129
<i>Короткова М.В.</i>	
Цветной песок и фотография как приемы повышения мотивации и развития в целом детей с РАС	130
Приложение. Программа Всероссийской научно-практической онлайн-конференции «Школа, открытая для всех. Социокультурная и образовательная инклюзия в интересах детей с расстройствами аутистического спектра: проблемы и точки роста». г. Волгоград, 14 октября 2020 года	132

Предисловие

Настоящий сборник содержит материалы участников Всероссийской научно-практической конференции, организованной в онлайн-формате Волгоградской региональной общественной организацией духовно-нравственного воспитания молодежи «ВОСЬМОЙ ВЕТЕР» совместно с Волгоградской государственной академией последиplomного образования.

Предложив проект «Социокультурная лаборатория "АРТ-инклюзия: перезагрузка"», организация «ВОСЬМОЙ ВЕТЕР» получила одобрение Фонда грантов Президента РФ, который выделил грант на выполнение мероприятий по данному проекту.

Одним из мероприятий проекта и стала Всероссийская научно-практическая конференция по проблеме социокультурной и образовательной инклюзии в интересах детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), состоявшаяся 14 октября 2020 года на базовой площадке организации «ВОСЬМОЙ ВЕТЕР». Это известный волгоградский лицей № 8 «Олимпия», в котором с 2000-х гг. создан и успешно функционирует Центр дистанционного обучения детей-инвалидов. В последние годы в лицее формируется опыт комплексного сопровождения в образовательном процессе детей с РАС, а многие педагоги лицея являются авторами эффективных практик инклюзивного образования.

Всероссийская научно-практическая конференция проходила под девизом «Школа, открытая для всех», а ее участники предлагали инновационные решения по различным аспектам проблемы социокультурной и образовательной инклюзии детей с РАС, совместно демонстрируя точки роста качества инклюзивного образования. Конференция стала важным образовательным событием для волгоградского региона и для всей российской системы образования.

Дело в том, что дети с РАС – это довольно-таки большая группа детей с ограниченными возможностями здоровья. То, что в обиходе называют – дети с ОВЗ. Число таких детей растет год от года. И потому необходимость педагогической работы с детьми с РАС – это не просто прихоть региональных образовательных систем, а формирующийся опыт – не «местечковая» новация. Это проблема государственного масштаба.

Не случайно в 2014 году был утвержден федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ОВЗ. Он утвержден Приказом Минобрнауки России № 1598 от 19 декабря 2014 года и ориентирован на 10 групп обучающихся с ОВЗ, нормативно закрепляя их. Одной из утвержденных групп обучающихся являются дети с РАС.

Но еще раньше, с 1 сентября 2013 года, вступил в действие федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». Он содержит статью 79, которая так и называется «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». Этим законом впер-

вые в российский правовой лексикон введено понятие инклюзивного образования и признается категория детей с ОВЗ, включающая детей с РАС.

Согласно закону «Об образовании в РФ», обучающийся с ОВЗ – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Важнейшим правовым аспектом является не столько наличие недостатков в физическом и (или) психологическом развитии, сколько обязательность создания специальных условий для получения образования детьми с ОВЗ, в том числе с РАС.

Статьей 79 закона «Об образовании в РФ» установлен перечень специальных условий обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ и с РАС. В их числе:

а) использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования;

б) предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь;

в) проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;

г) обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ.

Законом установлено, что содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ (в т.ч. с РАС) определяются адаптированной образовательной программой. При этом определено, что адаптированная образовательная программа – это основная образовательная программа, адаптированная (т.е. приспособленная) для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и обеспечивающая коррекцию нарушений развития и их социальную адаптацию (п. 28 ст. 2 ФЗ-273).

Наличие адаптированной образовательной программы является отражением закрепленного в законе (п. 8, ст. 3 ФЗ-273) одного из важнейших принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере российского образования. Это принцип адаптивности системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека.

Важно понимать взаимосвязь и вместе с тем различие в объемах понятий «адаптивности» и «адаптированности», причем первое шире второго. Принцип адаптивности (от лат. *adapto* – приспособляю) означает способность российской системы образования и всех входящих в нее образовательных систем самоприспосабливаться (самонастраиваться, самоорганизовываться), сохраняя работоспособность в различных ситуациях изменений (разумеется, в определенных пределах). К примеру, в пределах изменений, связанных с уровнями подготовки обучающихся, с особенностями их развития, способностями и ин-

тересами, потребностями и возможностями. Термин «адаптированный» (от лат. *adaptare* – прилаживать) применительно, в частности, к образовательной программе означает ее упрощенность и вследствие этого приспособленность для особенных обучающихся (с ОВЗ, с РАС и др.).

Поскольку законом установлены две правовые формы получения образования, то и обучающиеся с ОВЗ могут получать образование по одной из них. Либо в образовательной организации по очной форме обучения, причем индивидуально, в группе обучающихся, имеющих схожие ограничения в здоровье, в группе обучающихся, не имеющих ограничений. Или же вне образовательной организации по заочной форме обучения в виде семейного образования или самообразования. При этом получение образования предполагает последующее прохождение промежуточной и государственной итоговой аттестации в организации, осуществляющей образовательную деятельность. Возможно также сочетание установленных форм получения образования и форм обучения.

Выбор формы получения образования и формы обучения для ребенка с ОВЗ (включая РАС) осуществляется его родителями (законными представителями) с учетом реальных возможностей образовательной организации. Причем на первые четыре месяца с момента начала обучения общеобразовательная организация может установить испытательный срок, по окончании которого психолого-медико-педагогический консилиум общеобразовательной организации (ПМПк) принимает решение:

а) продолжить инклюзивное образование ребенка с ОВЗ (включая РАС) по избранной форме получения образования и форме обучения;

б) рекомендовать родителям (законным представителям) ребенка с ОВЗ (включая РАС) изменить форму получения образования и / или форму обучения;

в) рекомендовать родителям (законным представителям) ребенка с ОВЗ (включая РАС) обратиться в территориальную психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПк) для подбора другой общеобразовательной организации в связи с невозможностью данной организации создать необходимые условия для эффективного и качественного инклюзивного обучения ребенка.

В российском законодательстве определен правовой статус инклюзивного образования (п. 27, ст. 2 ФЗ-273). Согласно нему это есть не что иное, как образование, обеспечивающее равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. При этом имеются в виду все многообразные контингенты обучающихся, включая детей с ОВЗ (в т.ч. с РАС).

С учетом многообразия контингентов обучающихся средства и методы инклюзивного образования, а также вид реализуемых образовательных программ определяются самостоятельно общеобразовательными организациями. В случаях обучения детей с ОВЗ (в т.ч. с РАС) принимаются во внимание рекомендации территориальной ПМПк и положения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, а также предложения ПМПк общеобразовательной организации.

При реализации образовательных программ в инклюзивном образовании могут использоваться различные психолого-педагогические технологии (в том числе дистанционные образовательные технологии и электронное обучение), а также сетевая форма организации образовательного процесса. Эти правовые нормы законодательства трансформированы в кадровые требования к педагогическим работникам, зафиксированные в профессиональных стандартах, действующих в российской системе образования с 2017 года.

Так, к примеру, нормативно задано трудовое действие учителей (воспитателей ДОУ), которое входит в содержание развивающей деятельности (трудовая функция А/03.6 «Развитие») и предусматривает «освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся»¹. В числе контингентов учащихся, помимо детей с ОВЗ и детей с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), включены одаренные и социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты и дети-сироты, а также дети с зависимостью и с девиациями поведения.

Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ОВЗ (а значит, и с РАС), испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, в развитии и социальной адаптации – это обобщенная трудовая функция «В» педагога-психолога согласно профстандарту психолога в сфере образования². Для осуществления данной трудовой функции от работников востребуются владение психолого-педагогическими, в том числе инклюзивными, технологиями.

Проведенный обзор свидетельствует, что правовые возможности для решения проблем инклюзивного образования детей с ОВЗ, включая детей с РАС, открыты. И в современной повестке – создание эффективной образовательной практики на основе действующих норм права.

Конечно, такая практика создается. Есть перспективные варианты, найденные и апробированные в образовательных учреждениях различных регионов страны. Поэтому ключевой целью состоявшейся 14 октября 2020 года онлайн-конференции и стало выявление, анализ и распространение на регионы России научно-практических разработок в области инклюзивного образования, а также эффективных практик организации социокультурной деятельности детей с РАС.

Организаторы конференции предполагали, что ее участники рассмотрят важнейшие аспекты организации и содержания работы с детьми с РАС, и это предположение полностью оправдалось. Свидетельством является настоящий сборник материалов, предоставленных участниками конференции.

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"»

² Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от « 24 » июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»

В нем все материалы по проблеме социокультурной и образовательной инклюзии в интересах детей с РАС структурированы по шести разделам. Содержание разделов разнообразно и отражает обилие авторских педагогических находок.

Это и вопросы научного обеспечения, межведомственного и сетевого взаимодействия при организации комплексной помощи детям с РАС. Это и технологический аспект проблемы, раскрытый посредством рассмотрения технологий включения детей с РАС в социокультурную и образовательную среду, коррекционно-развивающих технологий в системе комплексной помощи детям с РАС.

Описан опыт психолого-педагогического, тьюторского сопровождения детей с РАС, их поддержки при построении индивидуальных образовательных маршрутов. Интерес представляют варианты организации психолого-педагогической, методической, консультативной помощи семьям, имеющим детей с РАС, и организации деятельности специалистов службы сопровождения, включая тьюторов.

Предложенные эффективные практики инклюзивного образования и социально-культурной реабилитации детей с РАС включают применение арт-терапии аутичных детей, в том числе песочной терапии, куклотерапии и др. Помимо этого, описано применение специальных тренажеров и мнемотехники, специфические методики психолого-педагогической диагностики, формы совместной творческой деятельности в условиях театра и др.

Успешное проведение онлайн-конференции обусловила поддержка органов власти в лице Комитета образования, науки и молодежной политики Волгоградской области и Департамента по образованию администрации Волгограда. Усилия региональной общественной организации духовно-нравственного воспитания молодежи «ВОСЬМОЙ ВЕТЕР» дополнили Волгоградская государственная академия последиplomного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет и Волгоградский государственный университет.

Большую помощь организаторам конференции оказали структурные подразделения Волгоградской государственной академии последиplomного образования – научно-методический центр психолого-педагогического сопровождения, центр организационно-правового обеспечения образовательных учреждений, кафедра коррекционной педагогики, физкультуры и ОБЖ, кафедра дошкольного и начального общего образования. Заинтересованное участие в подготовке и проведении конференции проявили кафедра специальной педагогики и психологии, кафедра начального и дошкольного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Организаторов поддержали Волгоградское региональное отделение Федерации психологов образования России и Волгоградское региональное отделение Общероссийского общественного движения творческих педагогов «Исследователь». Были использованы возможности волгоградского регионального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС (на базе Волгоградской школы-интерната № 5), а также лицея № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда.

Большой вклад в проведение онлайн-конференции внесли научные работники Московского государственного психолого-педагогического университета: проректор по инклюзивному образованию и директор Института проблем инклюзивного образования С.В. Алехина и руководитель консультативно-диагностической службы Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС С.Н. Панцырь. От имени Оргкомитета мы благодарим их за поддержку организаторов онлайн-конференции и за личное участие в ней с пленарными докладами и практикумом по актуальным тематикам инклюзивного образования и комплексного сопровождения и диагностики детей с РАС.

Всем партнерам, участникам, сочувствующим лицам Оргкомитет онлайн-конференции безмерно благодарен. И, конечно, эта конференция не состоялась бы без поддержки Фонда грантов Президента РФ, выделившего грант на выполнение проекта «Социокультурная лаборатория "АРТ-инклюзия: перезагрузка"», инициатором которой стала волгоградская региональная общественная организация духовно-нравственного воспитания молодежи «ВОСЬМОЙ ВЕТЕР».

Замечательно, что участники онлайн-конференции (а их было более 400 чел.) обменялись опытом решения сложнейших проблем образования детей с РАС. Крупицы этого бесценного опыта представлены в настоящем сборнике. Им могут воспользоваться все практические работники в сфере комплексной помощи детям с РАС, а также их родители и законные представители. Но, в первую очередь, это, конечно, педагоги, работающие с детьми с РАС. Материалы сборника будут полезны магистрантам, обучающимся по программе «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра», а также педагогам, повышающим свою квалификацию.

Сборник размещен в электронной информационной системе РИНЦ, а также на официальных сайтах: vgarkro.ru (Волгоградская государственная академия последипломного образования) и vosmojveter.wixsite.com/8veter (Волгоградская региональная общественная организация духовно-нравственного воспитания молодежи «ВОСЬМОЙ ВЕТЕР»).

Нет сомнения в том, что события онлайн-конференции внесли вклад в развитие волгоградской системы образования, прежде всего, той ее части, что выстраивает образовательную практику для детей с РАС. Думается, что и представители других регионов РФ (Москва, Санкт-Петербург, Сургут, Крым, Нижневартовск и др.), участвовавшие в конференции, наметили себе рубежи новых достижений в решении сложнейших теоретико-практических проблем комплексного сопровождения детей с РАС в образовательном процессе.

А.Н. Кузибецкий,
*председатель программного комитета онлайн-конференции,
научный редактор сборника, гл. научный сотрудник и профессор
Волгоградской государственной академии последипломного
образования, заслуженный учитель РФ*

Проект-победитель конкурса грантов Президента РФ «Социокультурная лаборатория "АРТ-инклюзия: перезагрузка"»

Волгоградская региональная общественная организация (ВРОО) духовно-нравственного воспитания «Восьмой ветер» совместно с партнерами разработали проект «Социокультурная лаборатория "АРТ-инклюзия: перезагрузка"». Этот проект Фондом президентских грантов был признан победителем и получил поддержку по итогам второго в 2019 году конкурса на получение грантов Президента РФ.

Проект посвящен актуальной проблеме инклюзивного образования и направлен на продвижение и расширение эффективных инклюзивных практик.



Фото 1. Проектная команда

Основная идея проекта состоит в построении и реализации постоянно действующей модели социокультурных практик детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) художественно-эстетической и музыкальной направленности. Участие в подобных практиках должно содействовать, с одной стороны, интеграции и инклюзии детей с РАС, а с другой – формированию дружелюбной образовательной и культурной среды в регионе.

Проект реализуется в 2019–2021 гг. на базовой площадке ВРОО, в качестве которой избран МОУ «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда», имеющий позитивный опыт обучения детей-инвалидов и детей с РАС.

Партнерами проекта выступают ГАУ ДПО «ВГАПО», Отделение Федерации психологов образования России Волгоградской области, Волгоградское региональное отделение Общероссийского общественного движения творческих педагогов «Исследователь», Волгоградский музей изобразительных искусств им. И.И. Машкова, ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 5» (регио-

нальный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС). Они обеспечивают научно-методическую, организационную, информационную и консультационную поддержку проекта.

Цели проекта предусматривают, во-первых, построение модели и апробацию технологий поддержки детей с РАС в создаваемом пространстве инклюзивных АРТ-мероприятий и занятий. Во-вторых, это содействие социокультурной и образовательной интеграции и инклюзии детей с РАС в социуме Волгограда и Волгоградской области.

Для достижения цели проекта проектная команда реализует четыре ключевых **задачи**. Прежде всего, создана социокультурная лаборатория «АРТ-инклюзия: перезагрузка» и организована ее деятельность. Затем сформировано пространство инклюзивных АРТ-мероприятий для детей с РАС в Волгограде и Волгоградской области. Накопленный позитивный опыт работы социокультурной лаборатории «АРТ-инклюзия: перезагрузка» активно распространяется. И, наконец, осуществляется популяризация инклюзивного образования и социокультурной деятельности детей с РАС в волгоградской системе образования и в других территориях РФ.

Источником изменений в культурно-образовательной среде выступает социокультурная лаборатория «АРТ-инклюзия: перезагрузка». Она привлекает активных и творческих педагогов для формирования современной модели социокультурной поддержки и инклюзивного образования детей с РАС. Благодаря этому сформирована проектная команда как инновационное сообщество ученых и педагогов-практиков, способных осмыслить и распространить новый опыт и знания, содействуя развитию инклюзивного образования в регионе (фото 1).

При разработке проекта были запланированы **качественные результаты**. Они отражают становление регионального пространства культурно-образова-



Фото 2-3. Поддержка детей с РАС в художественно-эстетической практике



Фото 4. Музыкальная мастерская для ребенка с РАС

для детей с РАС в изостудии (фото 2–3), в кукольном театре (фото 5).

За время выполнения проекта отмечено развитие музыкальных и речевых функций детей с РАС на специально организованных занятиях по методике нейросенситивного стимулирования «Томатис» с применением аппаратно-программного комплекса Talks Up (фото 6).

В волгоградском регионе создано пространство культурно-образовательных мероприятий. В их числе «АРТ-выходной» в социокультурной лаборатории – ежемесячное семейное событие для детей с РАС и их родителей (фото 7).

Созданная в рамках проекта социокультурная лаборатория «АРТ-инклюзия: перезагрузка» заявила о себе в информационном пространстве. Инструментом этого стал созданный и размещенный в сети Интернет сайт социокультурной лаборатории. На нем размещается текущая информация, презентующая проектные мероприятия,

тельных мероприятий для детей с РАС и их родителей, перспективы роста детей с РАС, «охваченных» инклюзивными АРТ-мероприятиями, а также создание сообщества специалистов, обеспечивающих подготовку и проведение инклюзивных АРТ-мероприятий.

В ходе выполнения проекта действительно увеличилась доля детей с РАС, участвующих в социокультурной и образовательной инклюзии посредством их включения в пространство инклюзивных АРТ-мероприятий. Это стало возможным, в частности, благодаря организации постоянно действующих художественно-эстетических и музыкальных практик



Фото 5. Занятия с куклами по программе кукольного театра



Фото 6. Применение методики Tomatis

В результате сформирована инновационная команда педагогов-инклюзивников, которые способны создавать эффективные инклюзивные практики, распространять свой опыт и знания, внося вклад в развитие инклюзивного образования в регионе (фото 9).

При их непосредственном участии были подготовлены и проведены вебинары и онлайн-консультации для специалистов и родителей, воспитывающих детей с РАС. С их помощью организованы мастер-классы в Волгоградском музее изобразительных искусств им. И.И. Машкова, АРТ-турнир по собиранию пазлов и праздничное событие «Широкая масленица», занятия в LEGO-клубе «Строим воздушные замки», акция «Зажги синим».

Педагоги-инклюзивники стали «кадровым ядром» подготовки и проведения Всероссийской научно-практической онлайн-конференции «Школа, открытая для

реализуемые в социокультурной лаборатории.

Для кадрового обеспечения мероприятий проекта было организовано повышение квалификации и образовательные стажировки специалистов социокультурной лаборатории в ведущих профильных организациях (фото 8). Среди них:

- Московский государственный психолого-педагогический университет;

- Институт практической психологии «Иматон» (Санкт-Петербург);

- АНО «Центр социокультурной анимации "Одухотворение"» (Москва);

- специализированный центр «Томатис» (Москва).



Фото 7. «АРТ-выходной» в LEGO-клубе для детей с РАС и их родителей



Фото 8. На занятиях по повышению квалификации

всех. Социокультурная и образовательная инклюзия в интересах детей с РАС: проблемы и точки роста», которая состоялась 14 октября 2020 года.

Реализация проекта продолжается. В 2021 году будет организован межрегиональный инклюзивный семейный фестиваль "#ЛюдиКакЛюди". На площадке инклюзивного фестиваля будут проведены мастер-классы и реализована концертная программа в атриуме ТЦ «Мармелад», ожидается открытие выставки творческих

работ детей с РАС «Притяжение» в Волгоградской областной библиотеке им. М. Горького, а также будет проведен игровой квест в батутном парке «Небо».

Продолжающаяся реализация проекта расширяет перспективы объединения усилий родителей и педагогов по успешной интеграции и доступному образованию детей с РАС в Волгограде и Волгоградской области. И в целом в волгоградском регионе АРТ-образование «особых детей» становится не снисхождением, а новым мощным источником развития инклюзивной культуры и образования «для всех».



Фото 9. Педагоги-инклюзивники за подготовкой дидактических материалов

Раздел 1. Научные исследования, межведомственное и сетевое взаимодействие при организации комплексной помощи детям с РАС

Федосеева Е.С.

Приоритетные направления современных научных исследований по организации психолого-педагогического сопровождения детей с РАС

В настоящей статье обосновывается необходимость выявления и анализа запросов работодателей к выполнению современных исследований на основе введения новых стандартов ФГОС 3++ в системе высшего образования. В связи с этим представлены основные направления научных исследований по организации психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и приведены данные, полученные в результате выполненных диссертационных исследований магистрантами направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» в Волгоградском социально-педагогическом университете.

Известно, что в мире проблема воспитания, обучения и социализации детей с РАС, показывающими широкий репертуар поведенческих, интеллектуальных и эмоциональных нарушений, привлекает внимание исследователей из различных отраслей науки и практики. Признавая необходимость организации своевременной и профессиональной помощи, независимо от тяжести нарушений в развитии, специалисты отмечают потребность в овладении современными технологиями коррекционно-развивающей работы, а также профессиональными компетенциями, позволяющими выстраивать комплексное сопровождение детей с РАС на разных этапах онтогенеза.

В волгоградском регионе, как и во многих других территориях нашей страны, отмечается дефицит кадров, способных осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей и взрослых с данным нарушением, обеспечивая формирование необходимых социальных и учебных навыков, использовать в своей работе методы с доказанной эффективностью (поведенческая терапия, сенсорная интеграция, жетонная система, альтернативные методы коммуникации и др.).

Понимание важности решения данной проблемы инициировало в 2020 году принятие решения сотрудниками факультета социальной и коррекционной педагогики Волгоградского социально-педагогического университета об открытии магистерской программы «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра». В качестве приоритетных направлений работы определены подготовка высококвалифицированных кадров и проведение научных исследований практико-ориентированной направленности. В связи с этим планировалось создание научного сообщества, позволяющего обмениваться опытом работы, идеями, технологиями, социокультурными практиками, при-

меняемыми в данной области, содействовать публикации результатов исследований в научных сборниках и учебно-методических пособиях.

Магистерская программа впервые в России разработана в соответствии с ФГОС ВО 3++, с учетом профессиональных стандартов 01.002 ПС «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и 03.007 ПС «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере». Модульный принцип построения программы позволил разработчикам охватить несколько направлений помощи лицам с РАС. Программа содержит модули базовой подготовки, в рамках освоения которых, предполагается знакомство с современными научными исследованиями расстройств аутистического спектра, зарубежным опытом, особенностями развития лиц с РАС, ранним выявлением и диагностикой детей с данным нарушением, особым вниманием к проблемам дифференциальной диагностики и ограничения от сходных состояний.

Модули вариативной части предполагают изучение перспектив организации непрерывного сопровождения детей с РАС в образовательном процессе, психолого-педагогического и социального сопровождения семей, межведомственного взаимодействия в сопровождении детей с РАС, их реабилитации художественно-творческими технологиями и арт-терапевтическими методами. Отдельные модули касаются сопровождения взрослых лиц с РАС, раскрываются проблемы их социально-трудовой адаптации.

Разработанная магистерская программа носит психолого-педагогическую направленность подготовки, содержит модули, позволяющие подготовить высококвалифицированных специалистов для работы в образовательных организациях и учреждениях социальной сферы [3].

Хотя открытая магистерская программа является узконаправленной, на кафедре специальной педагогики и психологии университета ведутся научные исследования, ориентированные на широкую помощь детям с РАС в разных жизненных ситуациях и в период специального обучения. Круг научных публикаций и исследований носит преимущественно прикладной характер и отражает потребности образовательных учреждений в работах представленной направленности, выполняясь в формате «заказ работодателей», прежде всего, волгоградского региона.

Описывая научные исследования последних лет, отметим возрастание интереса к проблеме психолого-педагогического сопровождения лиц с РАС. В 2015 году на кафедре специальной педагогики и психологии были впервые защищены две выпускные квалификационные работы, а в 2020 году еще четыре магистерские диссертации, четыре выпускные квалификационные работы на очной форме обучения и две работы на заочной форме обучения.

Анализируя тематику и содержание научных исследований, отметим, что круг профессиональных интересов у выпускников направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» достаточно широкий. Раскроем далее содержание и осветим наиболее значимые направления исследований

последних лет. Так, в магистерской диссертации «Формирование самоконтроля у младших школьников с ранним детским аутизмом в процессе учебной деятельности» представлены критериальные показатели проявления и оценки зрительного, слухового и двигательного самоконтроля, выделены для каждого вида самоконтроля три уровня: нулевой, оптимальный и допустимый, описаны способности обучающихся с РАС на каждом уровне. Представленные критерии и уровни предполагают постепенный, поэтапный переход от безконтрольных форм поведения и действий к реализации целенаправленных, произвольных программ на основе согласованной работы различных видов самоконтроля.

Магистерская диссертация «Социально-психологические особенности учебного поведения младших школьников с расстройствами аутистического спектра в системе взаимодействия «учитель-ученик»» выполнена на основе запросов педагогической практики и родительской общественности. Исследование проведено в рамках проблемы организации специальных условий для овладения обучающимися учебной деятельностью. Опытно-экспериментальная работа в данном исследовании носила поэтапный характер:

– на *мотивационном этапе* формируемыми навыками были такие, как: обучающийся готовит свое рабочее место и учебные материалы до начала урока; занимает «позу ученика», демонстрирует готовность к взаимодействию с взрослым, смотрит на учителя или на учебный материал; положительно относится к урокам, видимым образом демонстрирует понимание обращенной к нему речи; ведет себя спокойно, сдержано, соблюдает школьные правила, проявляет интерес к процессу обучения;

– на *деятельностном этапе* обучающийся принимает инструкцию взрослого, действует в соответствии с заданной инструкцией, выполняет учебные действия до получения результата, адекватно использует учебный материал; проявляет сосредоточенность, самостоятельность, выполняет требования взрослого, соблюдает правила поведения в классе.

– на *оценочном этапе* предполагалось, что обучающийся способен проверить свою работу, сверить с образцом, способен найти и исправить ошибки; при этом ожидаемая реакция на оценку со стороны взрослого – принимает оценку, стремится улучшить результат работы [1].

Практическое значение выполненного исследования обусловлено решением задачи организации учебного поведения детей с РАС, без которого невозможно добиться продуктивной работы на учебных занятиях или уроках в классе.

В рамках работы над магистерской диссертацией «Особенности сенсорного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра и их учет при планировании дизайна класса» была представлена совокупность условий, предполагающих наличие материально-технического обеспечения, структурирование пространства и применение информационно-коммуникационных технологий в зависимости от ведущей репрезентативной системы ребенка (зрительной, слуховой, двигательной).

Выполняя научное исследование по теме: «Влияние проактивных методов обучения на формирование коммуникативных навыков у детей с ранним детским аутизмом» были определены основные группы коммуникативных навыков: навык входить в контакт с другим человеком; навык подбирать вербальные и невербальные средства, адекватные ситуации коммуникации; навык ориентироваться в коммуникативной ситуации. Для формирования коммуникативных навыков использовались проактивные методы обучения: обогащение обучающей среды, возможность выбора, разнообразие заданий, выбор методов обучения на индивидуальной основе, определенная последовательность заданий, необусловленный усилитель, дифференциальное усиление [2].

Результаты выполненных исследований проходят обязательную апробацию на научных конференциях, семинарах, круглых столах различного уровня и опубликованы в сборниках, журналах базы РИНЦ.

В 2020 году защищаются выпускные квалификационные работы по следующим научным проблемным областям:

- двигательная имитация как средство формирования невербальной коммуникации у детей дошкольного возраста с РАС;
- особенности формирования игровых навыков у старших дошкольников с ранним детским аутизмом в инклюзивной среде дошкольного образовательного учреждения;
- применение карточек PECS в обучении простым диалогам детей с РАС.

В заключение отметим, что все выполненные исследования отвечают требованиям времени, актуальны, восполняют недостаток научно-исследовательских проектов в направлении психолого-педагогического сопровождения лиц с РАС.

Литература

1. Azanova, Y., Fedoseeva, E. Socio-psychological features of educational behavior of primary school children with autism spectrum disorders in the system of interaction «teacher-student» / Y. Azanova, E. Fedoseeva // Danish Scientific Journal. – 2020. – № 35. Vol.3. – С. 25–28

2. Короткова М.А. Влияние проактивных методов обучения на формирование коммуникативных навыков у детей с ранним детским аутизмом // Евразийский союз ученых. – 2019. – № 5 (62). – С 29–30.

3. Федосеева Е.С., Цой А.И. Подготовка педагогических кадров к работе с лицами с расстройствами аутистического спектра в системе высшего образования // Грани познания. – 2020. – № 3 (68). – С. 59–62

Юдина Т.Г.

Региональная модель сопровождения инклюзивной практики

В настоящее время востребуются эффективные подходы к организации работы образовательных учреждений с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и с детьми-инвалидами на основе реализации специальных стандартов. В частности, федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ОВЗ и обучающихся с

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Требуется поддержка образовательным учреждениям по разработке адаптированных основных образовательных программ (АООП), методической поддержке их реализации, а также в создании специальных условий для обучения детей с ОВЗ, детей-инвалидов и других категорий детей с особыми образовательными потребностями.

Обеспечить поддержку образовательным учреждениям невозможно без объединения усилий всех заинтересованных в этом методических организаций, органов управления образованием, самих образовательных учреждений в единый комплекс, функционирующий в масштабе территории – региона, муниципалитета. В волгоградском регионе консолидация сил в поддержку образовательных учреждений, работающих с детьми с ОВЗ (включая детей с РАС), с детьми-инвалидами и другими детьми с особыми образовательными потребностями, осуществляется в рамках региональной модели сопровождения инклюзивной практики.

Структура региональной модели сопровождения инклюзивной практики включает:

- региональный научно-методический центр инклюзивного образования (на базе на базе Волгоградской государственной академии последипломного образования);

- ресурсные центры инклюзивного образования (на базе государственных казенных образовательных учреждений, подведомственных комитету образования, науки и молодежной политики Волгоградской области);

- базовые инклюзивные школы региона;

- региональные инновационные площадки по проблематике инклюзивного образования, включая сопровождение детей с РАС;

- региональные методические объединения педагогов, реализующих АООП;

- участников государственной программы «Доступная среда».

Статус партнеров в региональной модели сопровождения инклюзивной практики имеют учреждения высшего образования, функционирующие на территории Волгоградской области, в частности Волгоградский государственный социально-педагогический университет и Волгоградский государственный университет.

«Ядром» региональной модели сопровождения инклюзивной практики является научно-методический центр инклюзивного образования на базе Волгоградской государственной академии последипломного образования (ГАУ ДПО «ВГАПО»). Деятельность Волгоградского регионального научно-методического центра инклюзивного образования ГАУ ДПО «ВГАПО» как раз и направлена на поддержку образовательных учреждений, работающих с детьми с ОВЗ (включая детей с РАС), с детьми-инвалидами и другими детьми с особыми образовательными потребностями. Это осуществляется в части управленческого обеспечения и качественного сопровождения участников образовательного процесса, оказания методической помощи и проведения информационно-просветительских мероприятий по вопросам обучения различных категорий детей.

Региональный научно-методический центр инклюзивного образования имеет секторную структуру, состоящую из трех секторов. Так, научно-организационный сектор осуществляет методическое сопровождение ресурсных центров инклюзивного образования, подведомственных Комитету образования, науки и молодежной политики Волгоградской области, а также региональных методических объединений педагогов, реализующих АООП. Этот сектор создает стажировочные площадки по проблемам инклюзивной практики, содействует научно-методическому обеспечению их деятельности, организует практико-ориентированные события по личностно-профессиональному развитию педагогов, работающих с детьми с ОВЗ (включая детей с РАС), с детьми-инвалидами и другими детьми с особыми образовательными потребностями.

Учебно-методический сектор нацелен на анализ и оценку информационной и методической базы учреждений, реализующих инклюзивную практику, на проведение семинаров и конференций, вебинаров и сетевых ворк-шопов, создавая условия для профессионального диалога и обмена опытом по вопросам инклюзивного образования. *Диагностико-аналитический сектор* выявляет профессиональные дефициты учреждений и отдельных групп педагогов, анализирует и обобщает их, формулирует на этой основе потребности (вызовы) в сфере научно-методического сопровождения инклюзивной практики, организует заказы на требуемые разработки учреждениям высшего образования и региональным ресурсным центрам, стажировочным площадкам, региональным методическим объединениям педагогов.

Научно-методическое сопровождение инклюзивной практики осуществляется посредством координации деятельности ресурсных центров инклюзивного образования (подведомственных Комитету образования, науки и молодежной политики Волгоградской области) и муниципальных образовательных учреждений, работающих с детьми с ОВЗ (включая детей с РАС), с детьми-инвалидами и другими детьми с особыми образовательными потребностями.

Удовлетворение профессиональных запросов педагогов в инклюзивной практике согласно выявленным профессиональным дефицитам осуществляется посредством выполнения заказов региональными методическими объединениями педагогов начальных классов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, тьюторов, учителей физической культуры, педагогов изобразительного искусства и декоративно-прикладного творчества, учителей технологии и др. Региональные методические объединения функционируют на базе государственных казенных образовательных учреждений. В состав региональных методических объединений входят педагоги специальных и муниципальных школ, что дает прекрасную возможность обмена методическим и практическим опытом.

Педагоги волгоградского региона активно участвуют в мероприятиях регионального научно-методического центра инклюзивного образования и взаимодействующих с ним региональных ресурсных центров. В ряду таких меропр-

ятий назовем в качестве примера цикл семинаров-практикумов «Шаг в инклюзию», а также вебинары для педагогов и родителей «Особый малыш».

Особым контролируемым событием сопровождения инклюзивной практики является деятельность стажировочных и инновационных площадок. Так, стажировка на базе коррекционных учреждений – это не что иное, как пространство эффективной инклюзивной практики по формированию ключевых компетенций педагога по организации специальных условий обучения особых детей. Педагоги отмечают отличительные возможности стажировочных площадок:

- изучение локальной нормативно-правовой документации образовательных учреждений, работающих с детьми с ОВЗ (включая детей с РАС), с детьми-инвалидами и другими детьми с особыми образовательными потребностями;
- изучение эффективного опыта решения профессиональных задач по комплексному сопровождению детей с ОВЗ (с РАС), детей-инвалидов и др.;
- самостоятельные «профессиональные пробы» стажеров по проведению учебных, коррекционно-развивающих, внеурочных занятий.

Хотя распространение COVID-19 внесло «стоп-режим» в деятельность стажировочных площадок на базе специальных коррекционных учреждений, но это, в свою очередь, активизировало сетевое взаимодействие участников инклюзивной практики в рамках профессиональных интернет-сообществ.

В заключение подчеркнем, что эффективность функционирования региональной модели сопровождения инклюзивной практики определяется, прежде всего, принятием ее участниками ценности инклюзивного образования и наличием общей цели, связанной с повышением качества сопровождения деятельности образовательных учреждений, работающих с детьми с ОВЗ (включая детей с РАС), с детьми-инвалидами и другими детьми с особыми образовательными потребностями. Поэтому усилия Регионального научно-методического центра инклюзивного образования (на базе ГАУ ДПО «ВГАПО») нацелены на обеспечение совместности во взаимодействии субъектов инклюзивной практики в регионе по вопросам комплексного сопровождения детей с ОВЗ (включая детей с РАС), детей-инвалидов и других детей с особыми образовательными потребностями.

Калинина Т.В., Рублева А.В., Шиповалова О.С., Есипенко Е.В.

Организация деятельности регионального ресурсного центра по комплексному сопровождению детей с РАС

В отечественной практике инклюзивного образования вопросы организации комплексного сопровождения и социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) актуальны. Это обусловлено значительным увеличением числа детей данной категории и тенденциями развития инклюзивного образования. В настоящей статье мы представляем опыт работы с детьми с РАС в рамках инклюзивной модели «Региональный ресурсный центр», обеспечивающей организацию комплексного сопровождения детей с РАС в соответ-

ствии с целью, задачами, направлениями деятельности волгоградского регионального ресурсного центра.

Нормативно-правовой основой для конструирования модели «Региональный ресурсный центр» стало соглашение о сотрудничестве комитета образования, науки и молодежной политики Волгоградской области с ФГБОУ высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет». В соответствии с подписанным соглашением был издан приказ председателя комитета образования, науки и молодежной политики Волгоградской области от 14.08. 2017 № 635. Согласно данному приказу на базе ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 5» с 1 сентября 2017 года действует региональный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС.

Локальная нормативно-правовая база данной модели включает:

- положение о деятельности регионального ресурсного центра (РРЦ) по организации комплексного сопровождения детей с РАС;

- план работы по организации комплексного сопровождения детей с РАС;

- адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП) для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включая детей с РАС.

Исходя из того, что коррекционно-развивающая работа с детьми с РАС требует строго индивидуального подхода к обучению каждого ребенка, в РРЦ созданы специальные условия для успешной адаптации детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ, РАС и др.). Они позволяют подготовить ребенка к обучению и содействуют его социальной адаптации в обществе. При этом взаимодействие с детьми с РАС строится с учетом их реальных возможностей.

Для кадрового обеспечения комплексного сопровождения детей с РАС создана команда специалистов, которые осуществляют коррекцию поведенческих нарушений детей. Обеспечивается строгая согласованность действий специалистов РРЦ. Для успешной адаптации детей с особыми образовательными потребностями в детских коллективах специалисты организуют комплексное сопровождение семей, имеющих детей с РАС и др.

Деятельность РРЦ строится согласно цели и задачам, актуальным для региональной системы образования и соответствует реализуемым АООП. Основной целью деятельности РРЦ является координация общеобразовательных и иных организаций, осуществляющих комплексную помощь детям с РАС, обеспечение их сетевого взаимодействия и поддержки. Это является условием эффективного функционирования всей комплексной системы медико-социальных, психолого-педагогических и методических ресурсов, направленных на повышение качества и обеспечение доступности образования детей с РАС, их социализации и интеграции в общество.

Задачами деятельности РРЦ являются:

- участие в разработке программно-методического обеспечения деятельности специалистов и служб по сопровождению детей с РАС;

- организация сетевого взаимодействия с организациями различных ве-

домств и подчиненности, осуществляющих комплексную помощь детям с РАС;

- оказание методической, экстренной и информационно-аналитической поддержки образовательным и иным организациям, работающим с детьми с РАС;

- создание условий для эффективных изменений в системе помощи детям с РАС и семьям, их воспитывающим, для достижения детьми максимально возможного уровня развития и социализации;

- осуществление адресной педагогической, психологической, социальной помощи детям с РАС и их семьям;

- реализация программных мероприятий, проведение информационно-просветительской работы по вопросам обучения детей с РАС, а также по обеспечению их прав на доступное и качественное образование.

Свою работу РРЦ осуществляет через *опорные учреждения*, которые работают по следующим направлениям:

- повышение эффективности образовательного процесса на основе освоения и применения новых образовательных технологий и методик, создания специальных условий для обучения детей с РАС согласно ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ (ГКОУ «Волжская школа № 1»);

- проведение психолого-медико-педагогической диагностики для своевременного выявления специальных образовательных потребностей и определения условий, обеспечивающих развитие, получение образования, адаптацию и интеграцию в социуме детей с особыми образовательными потребностями, консультирование родителей (законных представителей), педагогических и медицинских работников, непосредственно представляющих интересы ребенка в семье и в образовательном учреждении (Волгоградский областной центр психолого-медико-социального сопровождения);

- реализация и развитие образовательной деятельности в области инклюзивного образования, в том числе детей с РАС и детей-инвалидов (МОУ «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда).

В качестве основного механизма комплексной помощи детям с РАС специалисты РРЦ применяют *сетевое взаимодействие*. Это позволяет координировать деятельность и объединять ресурсы организаций, взаимодействующих с РРЦ, в развитии системы комплексной помощи детям с РАС и их семьям. С этой целью РРЦ заключает договора о сетевом сотрудничестве с образовательными организациями и организациями иных различных ведомств Волгограда и других регионов РФ. В рамках сетевого взаимодействия удается обеспечить:

- эффективный обмен опытом комплексного сопровождения детей с РАС и их семей, совместный анализ опыта, его обобщение и распространение;

- унификацию применяемых программно-методических ресурсов;

- системность и преемственность комплексной помощи, оказываемой детям с РАС и их семьям.

Деятельность РРЦ осуществляется по четырем *направлениям*.

Консультирование педагогов и родителей детей с РАС

Это направление включает:

– оказание консультативной помощи родителям воспитывающих детей с РАС в возрасте от 3 до 8 лет; консультации проводятся в очной и заочной форме по запрашиваемой проблеме;

– издание и распространение информационных и методических материалов по оказанию комплексной помощи детям с РАС и их семьям;

– осуществление коррекционно-развивающей деятельности с индивидуальным подбором методов и приемов для детей с РАС; на каждого ребенка разрабатывается индивидуальная программа сопровождения, осуществляется постоянный мониторинг его состояния и динамики развития, по результатам которых программа корректируется;

– организация выездных сессий в образовательных организациях различных ведомств Волгограда и Волгоградской области для оказания консультативной помощи по обучению детей с РАС.

Информационно-аналитическая деятельность

Согласно этому направлению предусматривается:

– заключение договоров о сотрудничестве с образовательными учреждениями муниципальных районов Волгоградской области, с общественными организациями и другими социальными партнерами;

– проведение первичного анализа коррекционно-образовательного пространства образовательных учреждений;

– проведение мониторинга потребностей семей, воспитывающих детей с РАС, численности детей с РАС по Волгоградской области и мониторинга эффективности комплексной помощи детям с РАС и их семьям.

Методическое сопровождение реализации АООП

В рамках данного направления имеет место:

– организация информационно-консультативных мероприятий для руководителей и специалистов образовательных учреждений по основным направлениям работы с обучающимися с РАС;

– проведение консультационно-методических мероприятий для специалистов образовательных учреждений (ведение документации, создание рабочих программ коррекционно-развивающих мероприятий, подготовка и подбор диагностических материалов для обучающихся с РАС);

– методическое обеспечение работы с родителями детей с РАС;

– систематизация методического и практического материала по работе с детьми с РАС;

– предоставление подходящих УМК образовательным учреждениям муниципальных районов;

– транслирование опыта работы специалистов по сопровождению обучающихся с РАС (организация региональных и всероссийских научно-практических семинаров, дней открытых дверей, профессиональных площадок и др.).

Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС

Этим направлением предусматривается:

– организация психолого-педагогических диагностических мероприятий с детьми с РАС с выработкой практических рекомендаций на основе полученных данных;

– повышение квалификации специалистов РРЦ по вопросам психолого-педагогического сопровождения детей с РАС (напр., на базе ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»);

– участие специалистов РРЦ в онлайн-конференциях, во всероссийских и региональных семинарах, конференциях, форумах.

Значимость и эффективность работы РРЦ подтверждена:

– дипломом профессионального признания в номинации «Ты не один!» по вопросам формирования механизмов выявления детей с РАС, создания служб для комплексной реабилитации и социальной интеграции детей с РАС (в рамках IX Всероссийской выставки-форума «Вместе – ради детей! Вместе 10 лет», Челябинск, 2018 год);

– дипломом II степени в номинации «Лучшие практики реализации новых методов обучения и воспитания» (в рамках XV специализированной выставки Волгоградского областного образовательного форума «Образование – 2019»).

Богатая О.Ф.

Роль Регионального ресурсного центра в реализации Концепции комплексного сопровождения людей с РАС и другими ментальными нарушениями в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре

Ориентация системы образования на реализацию равных прав и возможностей для лиц с особенностями развития детерминировала создание Ресурсных центров как инновационных структур организации помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), подготовки высококвалифицированных педагогических кадров для работы в новых социально-экономических условиях, оказания научной и научно-методической поддержки педагогам образовательных организаций и родителям, воспитывающим детей с особенностями развития.

Оказание комплексной помощи лицам с ОВЗ и инвалидностью, в том числе с расстройствами аутистического спектра (РАС), является одним из приоритетных направлений социальной политики Ханты-Мансийского автономного округа–Югры (ХМАО–Югры). Распоряжением Правительства ХМАО–Югры от 5 мая 2017 г. утверждена Концепция комплексного сопровождения людей с РАС и другими ментальными нарушениями в Ханты-Мансийском автономном округе–Югре до 2020 года.

Целью Концепции является разработка основных принципов и положений для создания условий комплексного сопровождения людей с РАС и другими

ментальными нарушениями, направленных на оптимальное развитие и адаптацию детей, молодых инвалидов, интеграцию семьи и ребенка в общество, профилактику или снижение выраженности ограничений жизнедеятельности, укрепление физического и психического здоровья, повышение доступности образования.

Достижение цели связано с решением следующих *задач*:

- разработка нормативно-правовой и методической базы по организации комплексного сопровождения детей, молодых инвалидов с РАС и другими ментальными нарушениями с учетом лучшего отечественного и зарубежного опыта;

- переход от частных моделей организации комплексного сопровождения детей, молодых инвалидов с РАС и другими ментальными нарушениями к созданию единой системы комплексного сопровождения с учетом региональных особенностей;

- формирование условий для развития программ комплексного сопровождения детей, молодых инвалидов с РАС и другими ментальными нарушениями.

В Концепции определены *группы для комплексного сопровождения*:

- дети от 0 до 3 лет с нарушениями в развитии, затрагивающими сферы психики ребенка, в том числе интеллектуальную, эмоциональную, чувствительную, двигательную, познавательные процессы детей, и их семьи;

- дети от 3 до 18 лет с РАС и другими ментальными нарушениями и их семьи;

- лица в возрасте от 18 лет, имеющие нарушения психического здоровья, частично утратившие способности к выполнению бытовой, общественной, профессиональной деятельности, но, в соответствии со структурой своих потребностей, круга интересов, уровня притязаний, социального статуса и реальных возможностей социально-средовой инфраструктуры, имеющие реабилитационный потенциал, способные к посильной трудовой и иной деятельности, и их семьи.

Для реализации Концепции на региональном уровне:

- разработаны нормативно-правовые акты, регламентирующие межведомственное взаимодействие по вопросу создания и реализации программ комплексного сопровождения людей с аутизмом;

- создана и действует межведомственная рабочая группа по развитию региональной системы комплексного сопровождения людей с РАС и с ментальными нарушениями;

- разработан план мероприятий по реализации Концепции и «Дорожная карта» индивидуального маршрута сопровождения человека, имеющего РАС, на протяжении всей жизни;

- разработаны целевые индикаторы эффективности реализации мероприятий по комплексному сопровождению людей с аутизмом;

- создан региональный межведомственный информационный банк данных по детям с РАС и семьям, их воспитывающим (с соблюдением требований по

лучения письменного согласия родителей (законных представителей) на передачу персональных данных о ребенке);

– создана ассоциация родителей детей с аутизмом.

Для обеспечения функционирования и развития региональной системы комплексной помощи людям с аутизмом в июне 2017 года на базе бюджетного учреждения высшего образования ХМАО–Югры «Сургутский государственный педагогический университет» создан Региональный Ресурсный центр образовательных технологий по работе с детьми, имеющими особенности развития (Региональный ресурсный центр СурГПУ). Деятельность Регионального Ресурсного центра СурГПУ по реализации мероприятий Концепции осуществляется по следующим направлениям:

– *научное, научно-методическое сопровождение* деятельности реабилитационных, образовательных центров и образовательных организаций, реализующих обучение и воспитание лиц с РАС;

– *повышение квалификации* руководящих и педагогических работников реабилитационных, образовательных центров и образовательных организаций, обеспечивающих работу с детьми с аутизмом;

– *психолого-педагогическое консультирование* педагогов и родителей, воспитывающих детей с РАС;

– *информационно-просветительское сопровождение* педагогов и родителей, воспитывающих детей с РАС.

На 1 сентября 2020 года образовательные услуги получают 467 детей с аутизмом, из них – 13 детей (3%) раннего и 146 (31%) дошкольного возраста. В общеобразовательных школах и в общеобразовательных организациях для обучающихся с ОВЗ обучаются 308 (66%) детей. Отмечается увеличение количества детей с РАС в образовательных организациях: 2019 год – 429 детей; 2018 год – 335 детей.

Образование детей с аутизмом в ХМАО–Югре осуществляется в общеобразовательных школах для обучающихся с ОВЗ; в отдельных классах, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с РАС; в классах совместно с нормотипичными сверстниками (инклюзивно). Учитывая разнообразие проявлений нарушений аутистического спектра у обучающихся, возможностей освоения разных адаптированных образовательных программ, рекомендованных психолого-медико-педагогическими комиссиями, особенности социально-экономических, экологических, климатических условий автономного округа, образование детей с РАС осуществляется по разным образовательным моделям (рис. 1).

Выбор модели образования зависит от уровня интеллектуального и психофизического развития обучающегося с аутизмом, сформированности социально-бытовых и коммуникативных навыков, а также от возможности создания в образовательной организации специальных условий: кадровых, финансово-экономических, материально-технических.

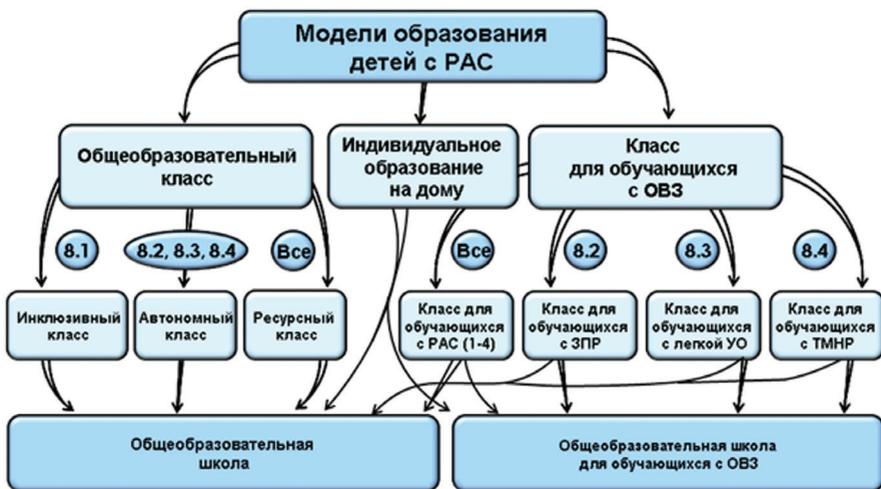


Рис. 1. Модели образования детей с РАС

С целью повышения качества оказания комплексной психолого-педагогической помощи детям с аутизмом в ХМАО–Югре созданы 17 Опорных образовательных центров, которые оказывают консультативно-методическую помощь 314 школам-спутникам, осуществляющим образование детей с аутизмом. По инициативе научных сотрудников Регионального ресурсного центра СурГПУ для координации сетевого взаимодействия создана ассоциация опорных образовательных центров ХМАО–Югры, осуществляющих образование детей с РАС.

В рамках научно-методического обеспечения деятельности педагогов научными сотрудниками Регионального ресурсного центра СурГПУ созданы банки адаптированных образовательных программ: дошкольного; начального общего; основного и среднего общего образования; адаптированных дополнительных образовательных программ. Разработаны и изданы учебные пособия, опубликованы научные статьи, составлены 38 методических рекомендаций по вопросам образования детей с РАС.

С целью повышения квалификации педагогов и специалистов в области оказания комплексной помощи детям с РАС научные сотрудники проводили анкетирование для определения программ повышения квалификации. На основании анализа запросов разработаны и реализованы программы повышения квалификации на темы: «Теоретико-методические основы обучения детей с РАС в условиях введения ФГОС общего образования»; «Раннее выявление, обучение и воспитание, психолого-педагогическое, социальное и правовое сопровождение детей и подростков с РАС, оказание им комплексной помощи»; «Современные технологии обучения и воспитания детей с РАС».

Повышение профессиональной компетентности педагогов и специалистов организаций здравоохранения и социальной защиты населения в сфере оказания комплексной помощи детям с аутизмом и их семьям, осуществляется в процессе проведения семинаров, семинаров-практикумов, круглых столов, дней открытых дверей, мастер-классов, дискуссионных площадок, тренингов, уроков и занятий, мероприятий для детей с аутизмом и их родителей (флешмобы; акции: «Все мы разные» и «Зажги синим»).

Используются представления кукольного театра студентов СурГПУ («Все куклы в гости к нам»), специальные проекты («Тактильная книга» и др.), соревнования по программам Специальной Олимпиады России на базе образовательных организаций, обеспечивающих помощь детям с РАС. Распространение эффективных технологий оказания помощи детям с аутизмом осуществляется также на стажировочных площадках специализированных структурных подразделений: лекотек, групп кратковременного пребывания в образовательных организациях; реабилитационных и абилитационных групп в организациях социального обслуживания.

Информационно-просветительская деятельность с родителями, воспитывающими детей с РАС, осуществляется в процессе:

- проведения информационно-просветительских мероприятий о возможных отклонениях в развитии детей, связанных с признаками аутистических расстройств, способах ранней диагностики и необходимости своевременного начала коррекционных мероприятий

- анкетирования родителей по вопросам потребностей детей РАС в дополнительных услугах и привлечении квалифицированных специалистов;

- оказания консультативно-методической помощи родителям детей с РАС.

Ежегодно проводится более тысячи индивидуальных и коллективных консультаций. Индивидуальное консультирование осуществляется по телефону и при личном консультировании. Групповое консультирование проводится в рамках проведения мастер-классов, дискуссионных площадок, организации деятельности балинтовской группы и других мероприятий.

С целью создания единой информационно-образовательной среды на официальном сайте СурГПУ (www.surgpu.ru) функционирует подсайт «Ресурсный центр образовательных технологий по работе с детьми, имеющими особенности развития». Он состоит из семи кластеров и содержит материалы, направленные на информационно-методическое обеспечение родителей, воспитывающих детей с РАС, и специалистов разной ведомственной принадлежности, оказывающих помощь детям с аутизмом.

В кластере «*Правовой навигатор*» находятся нормативно-правовые материалы международного, российского и регионального уровней для руководителей и педагогов по вопросам соблюдения законодательства в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

В кластере «*Образовательный навигатор*» расположены комплекты мето-

дических материалов по организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе обучающихся с РАС.

Кластер «*Опорные центры*» содержит информацию, подготовленную педагогами опорных образовательных центров ХМАО–Югры, по проведению коррекционной работы с детьми с аутизмом, организации консультативно-просветительской деятельности с педагогами и родителями, воспитывающими детей с расстройствами аутистического спектра.

Кластер «*Семейный навигатор*» включает рубрики: «Родителям «Особого ребенка», «Детям дошкольного возраста», «Обучающимся в школе», содержащие информацию, подготовленную научными сотрудниками Регионального ресурсного центра, педагогами и студентами кафедры педагогического и специального образования СурГПУ.

В кластере «*Сопровождение людей с РАС*» расположены методические материалы по оказанию комплексной психолого-педагогической помощи лицам с аутизмом, детям группы риска с признаками РАС, педагогам и родителям, воспитывающим детей с расстройствами аутистического спектра.

«*Консультативная линия*» предоставляет возможность педагогам, специалистам и родителям задавать научным сотрудникам вопросы по обучению и воспитанию детей в формате «вопрос-ответ» посредством сервиса «Google формы» и получать ответы на электронную почту.

Информация кластеров сайта Регионального ресурсного центра регулярно пополняется и обновляется. Отмечается высокая востребованность материалов педагогами и родителями (более 15 тысяч обращений в год).

Важным направлением деятельности научных сотрудников является участие в сетевом межведомственном взаимодействии Регионального ресурсного центра СурГПУ, органов исполнительной власти муниципальных образований автономного округа и подведомственных им организаций, осуществляющих реализацию межведомственного плана комплексной помощи детям с РАС. В эту систему включены более 400 различных организаций здравоохранения, образования, культуры, медицины и спорта, социально-ориентированные некоммерческие организации.

В рамках межведомственного взаимодействия научные сотрудники участвуют в реализации следующих мероприятий Концепции:

- создание регионального межведомственного информационного банка данных по людям с аутизмом и семьям, их воспитывающим;
- информационно-пропагандистская деятельность по развитию региональной системы комплексной помощи детям с РАС и их семьям;
- подготовка, издание, распространение публикации в СМИ информационных и методических материалов по оказанию комплексной помощи детям группы риска с аутистическими признаками, людям с РАС;
- консультативно-методическое обеспечение деятельности педагогов и специалистов разных учреждений по вопросам сопровождения людей с РАС;

- организация и проведение мероприятий для людей с аутизмом;
- участие по разработке и реализации вариативных моделей индивидуального образовательного маршрута, адаптированных образовательных программ для детей с РАС; в мероприятиях по профессиональной реабилитации или абилитации инвалидов с аутизмом и подготовки детей и подростков с РАС к самостоятельной жизни в обществе;
- участие в подготовке добровольцев для работы с семьями, воспитывающими детей и аутизмом и детей группы риска с признаками РАС;
- поддержка деятельности некоммерческих организаций, родительских объединений, добровольческих инициатив, объединений специалистов, предоставляющих услуги людям с аутизмом;
- проведение регионального мониторинга оценки качества и результативности предоставляемой комплексной помощи людям с РАС.

Научные сотрудники Регионального ресурсного центра СурГПУ ежеквартально проводят мониторинг обучения детей с РАС и детей с ментальными нарушениями в образовательных организациях ХМАО–Югры. Обобщенную аналитическую информацию они представляют для обсуждения на заседании межведомственной рабочей группы по развитию региональной системы комплексного сопровождения людей с аутизмом и с ментальными нарушениями и Совета по делам инвалидов при Губернаторе ХМАО–Югры.

Реализация Концепции комплексного сопровождения людей с РАС и другими ментальными нарушениями в ХМАО–Югре способствует укреплению физического и психического здоровья людей с РАС, повышению доступности образования, снижению выраженности ограничений жизнедеятельности, адаптации и интеграции людей с аутизмом в общество.

Сергеев А.А.

Инклюзивное волонтерство: исследование ресурсного потенциала социализации детей с РАС

Мы рассматриваем инклюзивное волонтерство как соучастие в организации и реализации общественно полезных социальных и образовательных проектов детей с особыми образовательными потребностями, с нормой психофизического развития. Оно, во-первых, способствует налаживанию и восстановлению утраченных ими связей в обществе, включению в совместную деятельность, преодолению изоляции; во-вторых, помогает развитию активной жизненной позиции у молодых людей, готовых не только получать социальную помощь, но и самостоятельно приносить пользу обществу.

При этом мы полагаем актуальным такое понимание для лиц с расстройством аутистического спектра (РАС). Ведь социальное развитие таких детей имеет ярко выраженную специфичность. Взаимодействие детей с РАС с другими детьми дается очень сложно. Как отмечает А.А. Нестерова, такие дети « в ситуации организованной совместной деятельности с другими детьми «вклю-

чаются» в непосредственный контакт всего лишь в течение 6% времени всего взаимодействия»¹. Существенную трудность для их социального развития оказывает факт «привычного одиночества».

Последствиями этого явления выступают: во-первых, высокий уровень сложности запуска (начала) общения с другими детьми; во-вторых, дети с РАС достаточно часто не в состоянии разобраться в обусловленности ситуации общения. На основании двух, указанных выше, последствий появляется третье, и самое главное. Это неумение строить общение адекватно самой ситуации, что приводит к появлению у детей с РАС эмоций отрицательной модальности.

Внешне может показаться, что дети с РАС вовсе не нуждаются в общении. Но это совсем не так! Они лишь не умеют выстроить социальное взаимодействие способом, привычным для сверстников с нормой психофизического развития. Безусловно, группа детей с РАС разнородна, и особенности построения социального взаимодействия будут разными. Но ключевые моменты погружения в ситуацию общения присутствуют у каждого из них.

Актуальным является вопрос о том, как помочь в развитии коммуникации и социальных навыков детям с РАС? Несомненно, что вовлечение детей с РАС в инклюзивное волонтерство может содействовать налаживанию и восстановлению утраченных ими связей в обществе, преодолению межличностной изоляции на основе включенности в совместную деятельность. Инклюзивное волонтерство является результативной технологией принятия обучающимися различных нозологических групп активной жизненной позиции и закрепления в обществе восприятия людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как ответственных и вполне самостоятельных граждан.

Если посмотреть на инклюзивное волонтерство в другом ракурсе, то можно увидеть его иной потенциал, а именно возможность поиска и принятия будущей профессии. Тогда, помимо формирования условий для эффективной социализации, включение в практику инклюзивного волонтерства элементов квази-профессиональной деятельности позволит детям с РАС, а также других нозологических групп «почувствовать» будущую профессию.

С этой целью нами была разработана и апробирована схема совместной деятельности детей с ОВЗ и детей с нормой психофизического развития. Это происходило следующим образом: после входной диагностики, позволяющей выявить склонности и предпочтения к той или иной профессии у группы детей с ОВЗ, им были предложены направления, моделирующие возможную будущую профессиональную деятельность (например, растениеводство, овощеводство, ландшафтный дизайн и т.п.). На основании выявленных интересов, создавались группы из четырех человек, включающие одного ребенка с ОВЗ и трех детей с нормой психофизического развития.

¹ Нестерова, А.А. Сопровождение позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра: практическое руководство для педагогов / А.А. Нестерова, Р.М. Айсина, Т.Ф. Сусллова. – М.: РИТМ, 2016. – С. 30

Организация группового взаимодействия предполагала создание условий для коммуникации волонтеров с учетом построения различных позиционных структур и психофизиологических возможностей детей. При этом квазипрофессиональное сотрудничество организовывалось разными способами:

- *ролевым* (ситуации, в которых осваиваются отдельные аспекты деятельности);
- *позиционным* (каждый участник совместной деятельности высказывает свою точку зрения, формулирует свою позицию);
- *коллективно-распределенным* (действия и операции распределяются между детьми, входящими в группу)¹.

Особое внимание уделялось изучению ролевых позиций детей, включенных в группы. Связано это с тем, что в будущем в различных ситуациях, в различных профессиональных группах, обучающийся (как с ОВЗ, так и с нормой психофизического развития) будет реализовывать разное ролевое поведение, мобилизуя ресурсы своего организма и психики, свои знания необходимые для выполнения той или иной роли. Если не вмешиваться в совместную деятельность группы детей, но ненавязчиво сопровождать ее, то можно наблюдать несколько типов проигрывания основных ролей в группе.

Первый тип (обеспечивающие роли). Роли, обеспечивающие решение поставленной перед группой цели. Функции такой групповой позиции:

- *информирование* (от членов группы, берущих на себя эту роль, требуют такого типа поведения, которое напрямую помогает в достижении тех или иных задач; они не только сообщают группе информацию, но и высказывают свою точку зрения, собирают иные мнения);
- *восприятие информации* (от членов группы, выполняющих эту роль, в первую очередь, ожидают прояснения мыслей и мнений других участников по стоящим перед всей группой проблемным моментам);
- *анализ информации* (ожидаются исследования аргументации членов группы в ходе обсуждения проблемных вопросов).

Второй тип (поддерживающие роли). Данная роль несет в себе следующие функции:

- *поддержка* (от человека, взявшего на себя эту роль, желают получить ободрения в группе в тот момент, когда каждый член группы вносит свой вклад в общее дело);
- *снятие напряжения* (от человека, взявшего на себя эту роль, ожидают определение момента, когда члены группы находятся в состоянии стресса или утомлены, и его вмешательство поможет снять напряжение или стимулировать работу группы);
- *сглаживание напряжения* (такая функция необходима группе, в которой есть участники с различиями в психофизиологическом развитии; от такого че-

¹ Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. – М. – Рига: Эксперимент, 2000.

ловека ожидают знаний и умения помочь членам группы понять друг друга, учитывая такие различия).

Третий тип (процедурные роли). В данном случае можно выделить следующие основополагающие функции:

– *функция «диспетчера»* (ожидается, что человек, выполняющий такую роль, будет отслеживать действия группы, помогать ей придерживаться повестки дня, выбранных этапов работы, не отклоняться от целей и задач, стоящих перед всей группой, следить за выполнением введенных и принятых всеми правил);

– *функция «протоколиста»* (в данном случае участники совместной деятельности ожидают от человека протоколирования хода работы волонтерской группы; эффективно, когда протоколы будут создавать архив работы группы);

– *функция «хранителя»* (направлена на управление течением времени проводимых мероприятий, контроль за тем, чтобы каждый участник группы имел равные возможности участвовать в ней; в случае с введением в группу ребенка с ОВЗ, это становится крайне важным; если в группе появляются те, кто начинает доминировать в совместной деятельности, «хранитель» замечает это и приглашает к участию других членов группы).

Названные выше роли способствовали динамичному и конструктивному протеканию как чисто волонтерской, так и квазипрофессиональной деятельности. Редко, но встречались и варианты проигрывания ролей, уменьшающих эффективность совместной деятельности. Речь идет об *эгоцентрических ролях*, к которым можно отнести следующие варианты:

– «Шутники» (частота встречаемости данной роли не более 5–6%) – их ролевое поведение сводится к тому, что они пытаются привлечь к себе внимание, превратить в шутку все происходящее; на первый взгляд, в этом не ничего плохого, но, в отличие от «поддерживающих», которые снимают напряжение, ребенок, проигрывающий роль «шутника» не сосредотачивается на помощи группе в смягчении напряженных моментов совместной деятельности; «шутник» часто мешает работе группы, когда она пытается сосредоточиться на задаче; особенность работы с ребенком, находящимся в роли «шутника», заключается в том, что в процессе работы группы необходимо их перенаправлять, поощрять их, когда группа нуждается в перерыве; эффективными формами работы с ними выступают: совет группы, изначально введенные правила и правильная мотивация в начале волонтерской деятельности;

– «Отсутствующие» (частота встречаемости данной роли не более 1–2%) – в данном случае ребенок пытается решить какие-то собственные вопросы за счет всей группы путем частичного или полного уклонения (встречалось лишь единично) от обсуждения, совместной работы с группой; эффективным способом включения ребенка, находящегося в этой роли, являются действия представителя процедурной роли, включающего функцию «Хранителя», именно он может привести в соответствие цели «Отсутствующего» с целями группы;

– «Монополисты» (частота встречаемости данной роли может достигать 9–10%) – в ходе подготовки и реализации совместной деятельности представители данной роли много и непрерывно говорят, комментируют высказывания других участников, всячески стараются сформировать о себе ореол осведомленности и ценности для всей группы; эффективным приемом работы с ними выступает следующая логика: поощрять, когда комментарии «Монополистов» полезны, а также остановка (или перенаправление), когда их комментарии бесполезны, либо мешают практической деятельности группы.

Применение различных форм организации совместной деятельности с профорientационной направленностью позволяет сформировать у волонтеров действия, включающие в себя три группы умений:

- общие коммуникативные;
- построение продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми;
- соотнесение своих склонностей и возможностей с требованиями и условиями протекания будущей профессии.

Такие умения являются продуктивными для обучающихся с ОВЗ, в том числе для детей с РАС.

Кучегашева П.П.

Профессиональные и личностные компетенции специалистов, работающих с детьми с РАС

Владение профессиональными компетенциями в сфере работы с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС) предполагается в качестве одного из кадровых условий успешности специалистов, занятых в системе комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Владение профессиональными компетенциями составляет «ядро» профессиональной компетентности работника, обеспечивающей эффективность обучения и воспитания детей с РАС.

Поэтому в программах кадрового обеспечения системы комплексного сопровождения обучающихся с РАС овладению профессиональными компетенциями и на этой основе развитию профессиональной компетентности специалистов должно уделяться особое внимание. Имеются в виду все работники, участвующие в комплексном сопровождении детей с РАС – учителя, воспитатели ДООУ и все другие воспитатели (если они сталкиваются с детьми с РАС), педагоги-психологи и другие узкие специалисты (учителя-логопеды, учителя-дефектологи, музыкальные руководители и др.).

При организации процессов овладения профессиональными компетенциями и развития профессиональной компетентности специалистов исходным условием является осмысление сущности и уточнение состава профессиональных компетенций. В связи с этим необходимо помнить, что существуют различные теоретические модели компетенций и их взаимосвязи с компетентностями, раскрывающие основы компетенциарного и компетентностного подходов [1].

Но в рамках практического решения проблемы приходится принимать за основу какую-либо из имеющихся моделей, опираясь в ситуации выбора на действующие нормативно-правовые положения в данной сфере. Так, под компетенцией принято понимать совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), **задаваемых** по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности. Ключевым здесь является термин «задаваемых», что означает предъявляемость извне работнику ожидаемых от него знаний, умений, навыков, способов деятельности. А овладение компетенциями, т.е. усвоение необходимых знаний, выработка умений и навыков, присвоение способов деятельности – все это обеспечивает формирование компетентности как профессионально-личностного свойства работника, определяющего его способность успешно выполнять деятельность [2].

Современные профстандарты опираются на понимание, что овладение компетенциями порождает способность работника успешно действовать на основе практического опыта выполнения трудовых действий, наличия необходимых умений и знаний для решения профессиональных задач в различных сферах, в том числе и в работе с детьми с РАС. Для этого, в частности, педагогические работники должны знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь полное представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), о методах и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса таких детей, включая детей с РАС [3].

Для педагогов, работающих с детьми с РАС, значимыми представляются следующие профессиональные компетенции:

– *дидактическая* (определение общих и конкретных задач обучения детей с РАС, учет в учебно-воспитательном процессе их психологических, возрастных, индивидуальных особенностей и специфики нарушений, а также руководство согласно специальным дидактическим принципам учебной и познавательной деятельностью обучающихся с РАС, их адекватное оценивание);

– *воспитательная* (владение способами анализа и психолого-педагогической интерпретации поведения, поступков, реакций воспитанников с РАС, использование способов и приемов воспитания и приобщения к культуре, адекватных возрастным, компенсаторным, психологическим возможностям детей с РАС);

– *коммуникативная* (умение устанавливать с детьми с РАС доверительных отношений на основе их уважения, стремления предотвращать и разрешать конфликтные ситуации, устанавливать положительный контакт с родителями);

– *методическая* (владение способами целеполагания, проектирования, планирования, реализации учебного процесса, диагностики и установления индивидуального прогресса детей с РАС в обучении, грамотной корректировки достигнутых результатов);

– *трансформационная* (владение способами отбора и преобразования учебного, дидактического, методического материала для использования в работе с детьми с РАС).

Кроме профессиональных компетенций, педагог должен владеть и особыми личностными компетенциями. В их числе применительно к работе с детьми с РАС мы выделяем следующие компетенции:

- признание личности ребенка с РАС, независимо от его нарушений;
- способность соблюдать конфиденциальность служебной информации и личных тайн воспитанника с РАС;
- понимание и принятие духовной и энергетической затратности деятельности по комплексному сопровождению, обучению и воспитанию детей с РАС;
- осознание личной ответственности в работе с детьми с РАС как носителя культуры;
- соблюдение норм нравственности и профессиональной этики в отношениях с детьми с РАС, в оказании им адресной помощи;
- способность быть наблюдательным, толерантным, милосердным во взаимодействии с детьми с РАС;
- владение способами самоконтроля и саморегуляции, способность к педагогическому оптимизму и восприятию детей с РАС «с оптимистической гипотезой».

Владение личностными и профессиональными компетенциями выступает необходимым условием обучающей, воспитательной и развивающей деятельности педагогического работника, направленных на обучение, воспитание, развитие и коррекцию детей с РАС на каждом уровне образования. В логике профстандартов можно выделить инвариантный состав необходимых знаний, необходимых умений и трудовых действий, значимых для педагогического работника, взаимодействующего с ребенком с РАС.

В этой связи представляются необходимыми следующие *знания*:

- общих закономерностей развития личности ребенка с РАС и особенностей проявления его личностных свойств;
- психологических законов периодизации и кризисов развития, а также возрастных особенностей обучающихся с РАС;
- основных закономерностей семейных отношений, позволяющих эффективно работать с родителями (законными представителями) детей с РАС;
- социально-психологических особенностей и закономерностей развития детско-взрослых сообществ, включающих детей с РАС и их родителей (законных представителей).

Необходимыми педагогическим работникам являются следующие умения взаимодействия с детьми с РАС:

- читать документацию специалистов, работающих с детьми с РАС (педагогов-психологов, учителей-дефектологов и логопедов, тьюторов и др.);
- совместно составлять программу индивидуального развития ребенка с РАС;
- отслеживать индивидуальный прогресс и динамику развития ребенка с РАС;

– совместно с педагогом-психологом и другими специалистами составлять психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося с РАС;

– использовать в практике работы с детьми с РАС положения культурно-исторического, деятельностного, развивающего психологических подходов;

– применять специальные методики, позволяющие проводить коррекционно-развивающую работу с детьми с РАС;

– совместно с педагогом-психологом и другими специалистами осуществлять психолого-педагогическое сопровождение адаптированных образовательных программ начального, основного, среднего общего образования и программ дополнительного образования детей с РАС;

– владеть элементарными приемами психодиагностики и мониторинга личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся с РАС;

– владеть психолого-педагогическими (в том числе инклюзивными) технологиями, применяемыми в работе с детьми с РАС;

– обладать профессиональной установкой на оказание адресной помощи ребенку с РАС.

Для успешной работы с детьми с РАС от педагогических работников требуется выполнение следующих *трудовых действий*:

– оказывать адресную помощь ребенку с РАС, защищать его в детской, если он не принимается другими детьми;

– осуществлять профилактику различных возможных форм насилия в отношении ребенка с РАС;

– формировать детско-взрослые сообщества, включающие детей с РАС и их родителей (законных представителей);

– спроектировать психологически безопасную и комфортную для ребенка с РАС образовательную среду;

– разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы развития с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся с РАС;

– включенно наблюдать за детьми с РАС, выявляя их разнообразные проблемы и затруднения, связанные с особенностями развития и спецификой нарушений;

– квалифицированно взаимодействовать по поводу ребенка с РАС со специалистами, входящими в психолого-медико-педагогический консилиум образовательного учреждения;

– оптимистично принимать детей с РАС вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья;

– содействовать детям с РАС в овладении универсальными учебными действиями, образцами и ценностями социального поведения на основе российских социокультурных ценностей, опыта и традиций народов России;

– поддерживать детей с РАС в овладении навыками ответственного поведения в мире виртуальной реальности и в социальных сетях;

– оказывать помощь детям с РАС в приобретении навыков поликультурного общения и толерантности.

Личностная составляющая профессиональной компетентности педагогического работника, взаимодействующего с ребенком с РАС, проявляется, в частности, в его способности преодолевать эмоциональную неустойчивость и неуравновешенность учащихся. Это проявления ценностно-смысловых и нравственно-этических характеристик, значимых для позитивного взаимодействия с детьми с РАС. Показателем некомпетентности является их ослабленность, в частности, неспособность педагога выстроить отношения с ребенком с РАС, который подчас чрезмерно упрям, обидчив, драчлив или, к примеру, болезненно переживает любое замечание, плаксив, тревожен.

Условно мы выделяем три группы детей с РАС, имеющих проблемы в эмоциональной сфере.

Агрессивные дети. В жизни ребенка бывают случаи, когда он проявляет агрессию. Но, выделяя эту группу, мы обращаем внимание, прежде всего, на степень проявления агрессивной реакции, на длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение.

Эмоционально-расторможенные дети. Относящиеся к этому типу дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то своим экспрессивным поведением «заводят всю группу», а, если они страдают, то их плач и стоны оказываются слишком громкими и вызывающими.

Слишком застенчивые. Они ранимы, обидчивы, робки, тревожны. Они подчас стесняются громко и явно выражать свои эмоции, но тихо, «в себе», переживают свои неприятности.

Педагогу, работающему с детьми с трудностями в развитии эмоциональной сферы, следует, прежде всего, определить особенности его семейного воспитания, выявить отношение окружающих к ребенку, установить уровень его самооценки, оценить психологический климат в классе, куда он пришел. Для этого можно использовать наблюдение, беседу с родителями и самими обучающимися.

Обстановка в семье очень влияет на эмоциональную сферу всех детей, а особенно детей с РАС. Но иногда эмоциональный стресс провоцируют педагоги, сами того не осознавая, когда эмоционально негативно принимают ребенка с РАС. Они требуют от него такого поведения и уровня успеваемости, которые для него непосильны. Игнорирование педагогом индивидуальных и возрастных особенностей ребенка становится причиной его негативных психических состояний, порождают «школьные фобии», провоцирующие дезадаптацию, когда ребенок боится идти в школу и отвечать на адресуемые ему вопросы. К таким детям требуется доброжелательное отношение, понимающее общение, применение игр, рисования, подвижных упражнений, музыки, и самое главное – внимания.

Родителям нужно рекомендовать продумать организацию режима дня ребенка. Можно предложить им следовать таким рекомендациям, как:

– нельзя учить детей подавлять эмоции, надо научиться оптимально направлять и проявлять свои чувства;

– эмоции рождаются в процессе взаимодействия с окружающим миром; необходимо научить ребенка адекватным формам реагирования на те или иные ситуации или явления внешней среды;

– не следует ограждать ребенка от отрицательных переживаний; не создавать искусственно тепличные условия, а учитывать модальность эмоций (отрицательные или положительные) и их интенсивность;

– нельзя оценивать чувства ребенка и требовать, чтобы он не переживал того, что переживает; помнить, что, как правило, бурные аффективные реакции – это результат длительного сдерживания эмоций.

В заключение еще раз подчеркнем, что успешность педагогических работников, взаимодействующих с детьми с РАС, обуславливается, прежде всего, их профессиональной и личностной компетентностью в данной сфере. Эти качества вырабатываются в ходе личностно-профессионального развития на основе овладения соответствующими компетенциями, включающими трудовые действия, необходимые умения и знания, а также ценностно-смысловые и нравственно-этические характеристики, значимые для позитивного взаимодействия с детьми с РАС.

Литература

1. Кузибецкий А.Н. Руководитель образовательной организации: содержание предмета труда и условия его гуманитарного осуществления в информационном обществе: монография. – Волгоград: Изд-во ВГАПКИПРО, 2013. – (Серия «Проблемы инновационного развития российского образования»)

2. Нестеров В.В., Белкин А.С. Педагогическая компетентность: учебное пособие. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003

3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» // Электронный ресурс: <https://base.garant.ru/70535556/>

Раздел 2. Технологии включения детей с РАС в социокультурную и образовательную среду

*Сергеева Д.М., Сыворотка И.А., Савинкова Ю.А.,
Штендер С.В., Говоркова Т.Ю., Ковалева Т.В., Клочкова К.В.,
Тарасова Е.А., Карпенко Д.В., Лебедева Е.Л.*

Организация пространственно-развивающей среды для успешности ребенка с РАС

Дети с проявлениями аутизма, нуждаются в комплексном обеспечении коррекционно-воспитательной индивидуальной деятельности, позволяющей сформировать базовые навыки. Расстройства аутистического спектра (РАС) характеризуются нарушениями в сфере коммуникации, социального взаимодействия, а также склонностью к стереотипному поведению. Дети не способны устанавливать взаимосвязь со сверстниками, у них отсутствуют общие интересы с другими людьми.

Возможность находиться в группе сверстников, участвовать в совместной деятельности, пусть и с организующей помощью взрослого, может дать особым детям необходимый опыт социального взаимодействия, стимулирует развитие коммуникативных навыков, способствует возникновению или повышению самостоятельности. Именно на это ориентированы родители ребенка с РАС, когда планируют его включение в коррекционную группу дошкольной образовательной организации.

При построении коррекционной работы педагоги нашего детского сада № 83 «Алиса» (г. Волжский Волгоградской области) максимально учитывают особенности детей с РАС. В качестве мощного средства выстраивания поведения наших детей с РАС используется предметно-пространственная развивающая среда группового помещения. Пространство, организованное для работы с детьми с РАС, характеризуется привлекательностью, упорядоченностью и функциональностью.

Игровая зона помогает ребенку чувствовать себя комфортно, располагает к взаимодействию с другими детьми и с педагогом. Диванчик у окна, мягкие модули, игровые комплексы «Парикмахерская», «Кухня», «Поликлиника» и др. Тут же, на коврике, можно разложить «Железную и автомобильную дороги», создать постройки из конструктора. На длинном игровом столе, разграниченным цветным скотчем, ребенок может чувствовать себя, одновременно и защищенным, и в то же время не оторванным от детского коллектива.

В целях создания комфортной и благоприятной среды в нашей группе были оборудованы два уголка уединения. Первый представляет собой, отделенный шторой, уютный диванчик с подушками и мягкими игрушками. Рядом с диванчиком находится коробка с антистрессовыми игрушками, «сухие бассейны» с

крупой и бусинами. Второй уголок уединения – это «рыцарская палатка» с мягким ковриком, которую с удовольствием посещают воспитанники группы поодиночке и вдвоем.

Игровое пространство в группе выделяется с помощью ковра, мата, игрового стола, дидактических ковриков «На дороге», «В зоопарке». Пространство организуется и используется детьми с РАС в зависимости от уровня социального развития.

Все игры расположены на своем месте для удобства использования детьми и наведения порядка. Педагоги следят, чтобы в поле зрения детей не было большого количества игрового материала, вызывающего их сенсорную перегрузку.

Размер игровой комнаты позволяет проводить как индивидуальные, так и групповые игровые занятия, в том числе игры «в кругу». Для привлечения внимания детей, формирования у них умения вставать в круг на ковре используются фетровые «маркеры». Они соответствуют временам года: осень – разноцветные листья, зима – снежинки, весна – цветочки, лето – бабочки.

В игровом шкафу находятся только игровые предметы и игрушки. Для каждого вида игрушек выделяется отдельная полка. Например, на одной полке располагаются мягкие игрушки, на другой – игрушечная посуда, на третьей – настольные игры и т.д.

Обязательно используются дополнительные визуальные средства: фотографии, информационные таблички, пиктограммы, иллюстрации правил поведения, визуальные сценарии. Такие пиктограммы дают ребенку возможность не только сориентироваться в окружающем мире, но и напоминают, какие социальные действия можно осуществлять в конкретном помещении/зоне. Они являются сигналом для выполнения определенных социальных действий.

В качестве коммуникативных подсказок используются пиктограммы с рисунком и печатным текстом, которые размещаются в соответствующих местах. Табличка «ПОМОГИ» – в рабочей зоне ребенка, табличка «ДАЙ ПИТЬ» – на графине с водой, табличка «ОТКРОЙ ДВЕРЬ» – на входной двери, табличка «ДАВАЙ ИГРАТЬ» – в игровой зоне, табличка «ОДЕВАТЬСЯ» – на двери шкафчика для одежды и т.д.

В качестве социально поведенческих подсказок могут использоваться иллюстрированные списки правил поведения, т.е. перечень того, что можно и нельзя делать в детском саду. Обязательным условием при организации пространства для детей с РАС является наличие в нем средств коммуникации, а именно: коммуникативной доски и коммуникативного альбома, которые позволяют общаться ребенку и окружающим его людям.

Коммуникативная доска и коммуникативный альбом включают в себя:

- фотографии близких людей;
- фотографии и пиктограммы с изображением любимых видов деятельности ребенка, также связанные удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет);

- фотографии с изображением эмоций ребенка;
- иллюстрации базовых коммуникативных функций (просьба о помощи, приветствие, отказ, согласие и т.д.).

Ежедневная работа с ребенком начинается с его знакомства с расписанием, отражающим режим дня. Затем после каждого события они возвращаются к расписанию и убирают карточку с изображением прошедшего события, и взрослый показывает, что будет дальше. В результате понимание последовательности происходящего позволяет ребенку лучше ориентироваться в повседневных событиях, самостоятельнее выполнять социальные действия в соответствии с режимом дня и расписанием занятий.

При организации учебного пространства педагоги стремятся обеспечить возможность концентрации внимания ребенка с РАС на учебной деятельности и формировании стереотипа учебного поведения. Основной принцип организации рабочего места – ограничение с трех сторон. Специфика организации учебного пространства для детей с РАС заключается в создании визуального расписания, последовательности выполняемых заданий, системы крепления, использовании специальных наглядных пособий.

При организации учебного пространства в кабинете специалистов (учителя-дефектолога) применяется принцип организации рабочего места – ограничение пространства. Сначала рабочий стол находится у стены, чтобы ребенок полностью сконцентрировался на выполнении задания. Когда ребенок готов к взаимодействию с взрослым, педагог занимает место напротив ребенка, усиливается социальное взаимодействие. Как только ребенок сможет распределять внимание между педагогом и выполнением задания, занятия проводятся в малой группе.

Наряду с общепринятыми методами и приемами, мы используем инновационные технологии, эффективность которых подтверждена. Среди многообразия инновационных методов и приемов работы с детьми с РАС мы выбрали те, которые, на наш взгляд, в большей степени способствуют лучшему усвоению и запоминанию программного материала и наиболее полно решают задачи развития детей с РАС.

В нашем детском саду используются инновационные технологии, включение которых в образовательную деятельность способствует формированию у детей устойчивого интереса к познавательной, игровой, продуктивной и речевой деятельности, поддерживает положительное эмоциональное отношение детей к занятиям, а значит, помогает достигнуть лучшей результативности в обучении и воспитании.

Так, *интерактивная доска* позволяет объединять огромное количество демонстрационного материала, освобождает от большого объема бумажных наглядных пособий, таблиц, репродукций, аудио и видео аппаратуры; значительно расширяет возможности предъявляемого познавательного материала; позволяет повысить мотивацию ребенка к овладению новыми знаниями, уси-

ливает эффективность усвоения материала, повышает скорость приема и переработки информации для лучшего запоминания ее детьми с РАС.

Волебный экран – это сенсорный игровой терминал с красочными интерактивными играми для детей от 2-х лет, который привлекает внимание и является мощным мотивационным стимулом для ребенка с РАС. Часто раскрывает скрытые, не диагностированные возможности ребенка. Позволяет внести в работу педагогов элементы новизны, яркости, динамизма, неожиданности. При этом происходит качественное освоение программного материала, а также сенсорное, познавательное, речевое, социально-коммуникативное развитие, развитие графомоторных навыков, мелкой моторики и ориентировки в пространстве.

Бизиборд «Теремок» включает в себя:

- отверстие с мягким рукавом «Нора» (выполняющим функции игры «Чудесный мешочек»), названная нами «Что (кто) в норке?»;

- башмачок со шнуровкой, способствует развитию мелкой моторики, формированию навыков самообслуживания;

- зеркала, телефонный диск и шнурки с деревянными геометрическими бусами развивают мелкую, артикуляционную моторику, тактильное восприятие, знакомят детей с цифрами и формами;

- тактильные панели и валики, поверхности которых выполнены из тканей различной фактуры, дерева, камешков, пластиковых палочек и т. д., которые могут меняться, исходя из целей задания и игровых навыков детей;

- дидактическую игру «Рубашка», позволяющую обучить ребенка навыкам самообслуживания; разноцветные прищепки на липучках, цветные шнурки и комплект предметных картинок учат детей соотносить цвета, развивают внимание, мышление и речь; игры – вкладыши и меловая доска, способствующие развитию у детей элементарных математических представлений, графомоторных навыков, вниманию и воображению.

Балансировочная доска, которую мы используем как элемент программы мозжечковой стимуляции – сенсорной интеграции. Программа мозжечковой стимуляции – это оригинальная по своей продуманности и системности программа, состоящая из серии коррекционно-развивающих и организующих упражнений, направленных на стимуляцию и нормализацию работы мозжечка.

В основу программы легли многолетние исследования Ф. Белгау. Считается, что именно вестибулярные системы головного мозга играют решающую роль в любой деятельности: они помогают координировать не только крупную, но и мелкую моторику, налаживают связи между всеми основными органами и частями головного мозга, которые участвуют в письме, чтении, счете.

В коррекционный процесс включены: посещения «сенсорной комнаты» с высокотехнологичным освещением, оптическими волокнами, проекторами, трубками – «аквариумами», песочница с подсветкой и настенными панелями. «Сенсорная комната» предназначена для создания расслабляющей атмосферы, когда ребенку предоставляются различные приятные ощущения. Такая

стимуляция может быть терапевтической и успокаивающей для тех детей, которые находятся в постоянном «поиске» новых сенсорных ощущений.

Таким образом, учет организации пространства и времени в коррекционной работе уменьшает поведенческие проблемы ребенка с аутистическими нарушениями и помогает ему приспособиться к социальным правилам, которые окружают нас в обыденной жизни и как следствие повышает его качество жизни. Командный принцип работы специалистов обеспечивает возможность создания и реализации индивидуальной программы развития каждого ребенка. Коррекционная работа, построенная по этому принципу, зарекомендовала себя эффективной.

С детьми занимаются воспитатель, логопед, дефектолог, психолог, тьютор, инструктор по физическому развитию и музыкальный руководитель. При этом каждый из них владеет методами, применяемыми в смежных специальностях, используя их в своей работе. Педагоги также стараются поддерживать контакты со специалистами других организаций для координации коррекционной работы и создания единой стратегии ведения ребенка.

Только в результате решения этих задач возможна эффективная реализация индивидуальной программы развития.

Астафьева Е.Е., Федосеева М.А.

Применение речевых игровых упражнений при взаимодействии и общении с детьми с РАС

Дети с расстройством аутистического спектра (РАС) – сложная категория детей с ОВЗ. Их внутреннее аутистическое состояние характеризуется погружением в мир личностных переживаний с ослаблением или утратой контакта с окружающими миром, интереса к реальности, отсутствием стремления общения с окружающими, скудностью эмоциональных проявлений.

Основным проявлением аутистических состояний у детей является резкое ограничение коммуникации. Речь невыразительна, однообразна, состоит преимущественно из отдельных слов. Аутистические расстройства приводят к задержке психического развития с некоторыми сохранными интеллектуальными функциями (например, память). Мышление у таких детей схематично, чувственное отображение информации выпадает [1; 14].

Для всех детей с аутистическими состояниями характерна незрелость мотивационно-потребностной сферы личности: слабость побуждений, нарушение целенаправленности и недостаточность внимания. На первое место выходят удовлетворение жизненных потребностей и получение удовольствия, а нравственные чувства практически не формируются.

Дети с РАС представляют собой сложную для коррекционно-развивающего воздействия группу. При работе с такими детьми должны использоваться разнообразные способы обучения, которые помогли бы им максимально реализовать свой потенциал и развить способности.

Практика показывает, что в условиях дошкольных учреждений комбинированного вида возможно проведение коррекционно-воспитательных занятий с детьми 3 и 4 группы аутизма (по классификации О.В. Никольской) [2; 10]. Дети 1 и 2 группы из-за выраженного «полевого» поведения могут посещать непродолжительные занятия в группах кратковременного пребывания.

Опыт работы педагога-психолога позволяет нам говорить об алгоритме взаимодействия с детьми с расстройством аутистического спектра.

Первоначально это *установление контакта с ребенком*. Нельзя оказывать на ребенка давление. Нужно предложить ему осмотреться в новой обстановке (кабинет психолога или группа), привыкнуть к взрослому, дать возможность потрогать или взять заинтересовавший его предмет.

Следующий этап – *свободная игра*. Ребенку предоставляется возможность заняться интересной для него деятельностью, исследовать новую среду.

Далее идет *совместная деятельность*. Включая детей в совместную деятельность, желательно по возможности сделать первые контакты ребенка со сверстниками приятными и запоминающимися. При этом можно использовать предметы, которые крутятся, светятся, летают (юла, музыкальные световые шары, мыльные пузыри и др.), то есть привлекают внимание ребенка.

Необходимо постепенно разнообразить привычные удовольствия ребенка, усилить их заражением собственной радости.

После того, как у ребенка закрепилась потребность в контакте с взрослым, который стал для него положительным субъектом ситуации, можно включать его в *выполнение различных речевых, игровых заданий*, способствующих формированию потребности общения ребенка с РАС с окружающим миром. На этом, заключительном, этапе главное строго дозировать контакты с ребенком. Так как может наступить пресыщение, и даже приятная ситуация станет для ребенка дискомфортной, может вновь погасить его внимание к взрослому, разрушить уже достигнутое.

Проведение игровых упражнений, помогающих педагогу взаимодействовать и общаться с аутичными дошкольниками, может происходить по такому *сценарию*. Речевой материал представляют исключительно в стихотворной форме, создающей эмоциональный заряд на занятии. Игры с ритмами, стихотворная ритмичная речь нравятся аутичным детям, привлекают их слуховое внимание, способствуют, прежде всего, привлечению интереса к самому говорящему, а также формированию общения и коммуникации [2; 93, 95].

Ритмические задания способны побуждать и активизировать интерес детей к деятельности, вовлекать в игровые действия. Игры-песни, игры-танцы, короткие речевые двигательные упражнения, пальчиковые игры, содержащие небольшой сюжет с элементами психогимнастики, способствуют эмоциональной и двигательной разрядке, учат ребенка передавать с помощью невербальных средств общения различные эмоциональные состояния.

Речевой игровой материал нацелен на активизацию психической и речевой де-

тельности, развитие внимания, мышления, коррекцию речемоторных функций, на формирование диалогической речи на групповых и индивидуальных занятиях.

Используя речевые игры в работе с аутичными детьми, следует исходить из принципа простоты и доступности. Игровой материал должен соответствовать эмоциональному возрасту детей. Движения и сюжет игр должны соответствовать их возможностям и предпочтениям [2; 98]. Педагогу необходимо учитывать при проведении игровых речевых упражнений *этапы работы со стихотворной речью*.

Сначала взрослый сам читает стихотворение или поет песню, показывая движения. Затем проводится беседа, в ходе которой взрослый уточняет, объясняет значение слов, а также понимание ребенком смысла сюжета. Потом взрослый, читая (пропевая) строки и сопровождая их движениями, ждет, когда ребенок будет договаривать слова или предложения в стихотворной форме или песне. И только после неоднократного совместного повторения речевого материала стихотворение или песня становится для ребенка игрой. Игра становится для ребенка интересной тогда, когда она разучена, он ее знает, и тогда ребенок чувствует себя уверенно. Поэтому лучше всего начинать занятия с уже известных игр и только потом разучивать новые.

В работе с речевыми ритмами ребенка привлекает не содержательная сторона материала, а сами ритмы, их повторяемость. Поэтому необходимо прибавлять еще одну потребность аутичного ребенка в заканчивании, т.е. стремления договаривать слог, слово или целое предложение. Это помогает детям активизировать речевую деятельность, учиться понимать смысл, чувствовать себя уверенными, а также формируют навык диалогической речи, что способствует развитию коммуникации. Помогают достичь понимания смысла стихов и песен предметы, игрушки, картинки, муляжи и сами имитации движений.

Необходимо учитывать еще один важный момент в работе над стихотворной речью с аутичными детьми. Речевой материал в разных пособиях может быть написан по-разному: либо другое слово или строчки поменяны местами. И к тому же каждый взрослый читает стихотворение со своей интонацией и голосом. Поэтому специалисту необходимо быть готовым к тому, что ребенок будет исправлять читаемое взрослым стихотворение, чтобы оно в точности соответствовало услышанному им ранее варианту.

С применением в работе игровых речевых упражнений могут быть и другие трудности. Аутичные дети склонны к стереотипам. И они могут требовать неоднократного прочтения одного и того же стихотворения или сказки [3; 112]. В этом случае нужно не вызывать у ребенка раздражение, а постараться договориться, предварительно поставив условие, что можно прочитать еще один раз, но потом мы должны прочитать новую сказку. Это важно, для того, чтобы ребенок не застревал на старом и развивался дальше.

Предлагаем несколько речевых игровых коммуникативных игр для детей любой группы аутизма.

1. «Ладушки»

Цель: формирование эмоционального и коммуникативного контакта.

Педагог садится напротив ребенка, выставляет руки ладонями навстречу друг другу. Взрослый приговаривает: «Ладушки, ладушки...». Если ребенок активно сопротивляется, необходимо прекратить игру.

2. «Твоя ладошка, моя ладошка»

Цель: формирование эмоционального и коммуникативного контакта.

Педагог берет ребенка за руки и, ритмично похлопывая своей рукой по руке ребенка, повторяет: «Твоя ладошка, моя ладошка...».

3. «Мы на лодочке плывем»

Цель: формирование эмоционального контакта посредством присоединения к аутостимуляции и придания ему сюжетного смысла.

Педагог берет ребенка за руки и, покачиваясь, напевает (на слова С. Исхановой):

Мы на лодочке плывем,

Тихо песенку поем:

«Ля-ля-ля, ля-ля-ля» –

Покачнулись ты и я...

4. «Покатаем мячик»

Цель: формирование эмоционального контакта.

Педагог катит мяч ребенку по полу или на столе. Необходимо добиваться, чтобы ребенок возвращал мяч. Если ребенок отказывается, взрослый присоединяется к рассматриванию или манипулированию с мячом вместе с ребенком.

5. «Бумажный листопад»

Цель: формирование контакта путем присоединения к аутостимуляции и придания ему сюжетного смысла.

В этой игре вместе с ребенком можно рвать на кусочки листы бумаги, затем подбрасывать их вверх со словами: «Листики кружатся и падают». В конце игры обязательно следует организовать «уборку листьев».

6. Игры с воздушным шаром

Цель: формирование эмоционального, речевого контакта с педагогом, зрительного внимания, ручной координации.

Шарик летит и падает легко, не пугая и не возбуждая ребенка. Шар отличается прозрачностью, напоминая огромный мыльный пузырь, что особенно привлекает аутичного ребенка. Игру можно сопровождать стихотворением С. Исхановой:

Мы возьмем воздушный шарик

И подкинем высоко.

Мы за ниточку ухватим

И посмотрим на него:

Полюбujemy, как шарик

Опускается легко.

7. «Снежок»

Цель: формирование коммуникации между детьми группы.

Педагог рассказывает стих:

Встали дети в кружок,

Увидали снежок:

– Кому дать? Кому дать?

Кому снежок передать?

Дети передают «снежки» из ваты, называя имя ребенка: «Передаю снежок Саше».

8. «Солнечные зайчики»

Цель: формирование эмоционального контакта посредством присоединения к аутостимуляции и придания ему сюжетного смысла.

Педагог с помощью зеркала создает солнечного зайчика, показывая рукой, приговаривая: «Солнечные зайчики играют на стене, помани их пальчиком – пусть идут ко мне».

Важный момент: игру или упражнение необходимо провести множество раз для закрепления результата.

И в заключение отметим, что каждый специалист, работающий с детьми с РАС, скажет, как непросто взаимодействовать с этой категорией детей. Но завоевать доверие самого осторожного, подозрительного ребенка – дорогого стоит. Приятно, когда дошкольник с радостью бежит на занятие и не хочет уходить из кабинета. Отрадно, когда ребенок, не принимающий телесного контакта со стороны взрослого, через некоторое время дает себя погладить и взять за руку, может улыбнуться и посмотреть в глаза, выполнить игровые движения и заинтересоваться игрушкой.

Для того чтобы продуктивно взаимодействовать с аутичным ребенком, надо суметь войти в его мир, понять, чего он хочет, и с уважением относиться к его желаниям и возможностям. Залог успеха в работе с аутичными детьми – гибкость поведения, умение вовремя ориентироваться и перестроить занятие.

Литература

1. Верещагина Н.В. «Особый ребенок» в детском саду. Практические рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с детьми с множественными нарушениями в развитии. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009.
2. Исханова С.В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011.
3. Широкова Г.А., Жадько Е.Г. Практикум для детского психолога. Коррекционные игры. Детская конфликтология. Развивающие занятия. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2007.

Сопровождение детей с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения

Проблеме воспитания и обучения дошкольников с особенностями развития в настоящее время уделяется значительное внимание. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам процесс воспитания и обучения детей должен быть основан на понимании их специфических черт и проблем¹.

Одно из направлений работы нашего ДОУ – социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и психолого-педагогическое сопровождение их родителей в условиях обучения и воспитания в детском саду.

Опыт нашего взаимодействия с детьми с РАС составляет 3 года. С сентября 2019 года в нашем дошкольном учреждении открыта группа полного дня для детей с РАС. Посещают ее дошкольники с 3 до 7 лет.

Главная цель нашей работы с такими детьми – это развитие их социального взаимодействия, достижение более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, через коммуникацию, развитие мышления, памяти, речи, внимания, восприятия и ощущения.

Адаптированная основная образовательная программа (АООП) нашего детского сада для детей с РАС разработана на основе «Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с РАС».

Целью программы является обеспечение коррекционно-образовательной составляющей комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с РАС для достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни.

Реализация программы предполагает:

– коррекционную работу по смягчению (в идеале – преодолению) ключевых симптомов аутизма (нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности);

– освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

Основными задачами программы являются:

– *комплексное сопровождение* аутичных детей дошкольного возраста, включая коррекцию и (или) компенсацию основных нарушений, обусловленных аутизмом;

– *оказание специализированной комплексной помощи* в освоении ими содержания образования;

¹ <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

- *охрана и укрепление физического и психического здоровья детей с РАС;*
- *преемственность целей, задач и содержания образования, реализуемых в соответствии с АООП и начального образования;*
- *создание благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возможностями, индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка;*
- *объединение коррекционных и общеразвивающих аспектов обучения и воспитания в целостный образовательный процесс;*
- *формирование личности ребенка с аутизмом, развития его социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, формирования предпосылок учебной деятельности;*
- *обеспечение вариативности образовательной траектории дошкольного уровня с учетом особенностей развития детей с аутизмом;*
- *формирование социокультурной среды, соответствующей индивидуальным и психофизическим особенностям детей с РАС;*
- *сотрудничество с семьей, где есть ребенок с аутизмом, обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи, повышение компетентности родителей*

Развивающая среда нашего ДОУ оснащена современным оборудованием, предназначенным для детей с РАС. В его состав входят: балансиры, затемненная палатка, сенсорная дорожка, мягкие кресла-груши, световой песочный стол, прозрачный мольберт, ковврограф Воскобовича, интерактивная доска, кинестетический песок, различные конструкторы и др. Особое внимание уделяем визуальным подсказкам, которые необходимы детям, посещающим группу.

Развивающий потенциал использования такой системы с детьми РАС содействует тому, что:

- *изображение помогает ребенку концентрироваться на том, что он слышит, понимать смысл услышанного;*
- *использование карточек помогает ребенку перевести информацию из абстрактной сферы в визуальную и наоборот;*
- *выстроенные по порядку картинки помогают ребенку построить логическую цепочку событий и воспроизводить материал по порядку;*
- *использование мнемотехники активизирует развитие памяти, наглядно-образного мышления, произвольного внимания, обогащает активный и пассивный словарный запас, развивает речь.*

В своей работе мы используем различные картинки и карточки, так как вербальные инструкции и социальные сигналы трудны для распознавания, а визуальные подсказки помогают детям лучше понять то, что нужно сделать и легче откладываются в памяти. Картинки и карточки предназначены для:

- *организации режима дня в группе (карточки с подсказками, правилами поведения, визуальное расписание);*
- *обучения навыкам самообслуживания (мытьё рук, одевание, раздевание, накрывание на стол, туалет);*

– использования на всех занятиях педагогов и специалистов мнемодорожек для смены видов деятельности;

– проведения пальчиковой гимнастики с помощью мнемодорожки для закрепления действий и слов;

– проведения продуктивной деятельности с помощью мнемодорожки для определения последовательности изготовления поделки¹;

– проведения подвижных игр с помощью мнемодорожки для закрепления действий и слов²;

– использования в словесных играх, при разучивании пословиц, стихов, сказок.

Везде, где занимаются и отдыхают дети, их сопровождает визуальное расписание и различные визуальные подсказки³, карточки «Пекс» и алгоритмы игры и деятельности. Дети группы посещают все мероприятия детского сада совместно с нормативными детьми. Кроме того, трое детей с целью социализации посещают обычные группы ДОО во время игровой деятельности в сопровождении специалиста или педагога.

Главное в этой нелегкой работе следовать четкому плану:

1. Планирование.

2. Контроль окружающей среды.

3. Доверие (если мы что-то пообещали, то это должно быть исполнено, и это должно исходить и от родителей).

4. Сотрудничество, а не подавление и принуждение.

5. Подкрепление (выбор ребенка не из наших предпочтений, а из его собственных).

6. Любовь к детям.

В итоге наша планомерная и слаженная работа привела к следующим результатам:

во-первых, дети с РАС значительно чаще, чем на начальной стадии, стали использовать социально приемлемые способы общения;

во-вторых, произошли положительные изменения в развитии их речи: вместо отдельных слов появились речевые фразы, обращенные к другому человеку;

в-третьих, стал более успешным процесс «перекодирования информации» (преобразование абстрактных символов в конкретные образы предметов и явлений окружающего мира);

в-четвертых, улучшились навыки самообслуживания;

в-пятых, стал более продуктивным контакт с детьми и взрослыми.

Вместе с тем мы не останавливаемся на достигнутых результатах, а ставим новые цели и задачи, большой и дружной командой идем вперед.

¹ Трясоруква Т.П. Мнемодорожки: внимание и речь: 4-5 лет. – Ростов н/Д: Феникс, 2019.

² Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи. Психотерапия. – Изд. 4-е. – М.: Теревинф, 2011.

³ <http://autism-aba.blogspot.com/search/label/%D0%92%D0%B8%D0%B7%D1%83%D0%B0%D0%B%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5%20%D1%80%D0%B0%D1%81%D0%B%D0%B8%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>

Особенности организации учебного пространства для обучающихся с РАС в 5–9 классах

Активное развитие инклюзивной практики в современной школе приводит к тому, что в качестве субъектов выступают все более сложные категории детей с ОВЗ, в частности, дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) [11, 5].

С 2017–2018 учебного года в нашей школе (СШ № 4 г. Камышина Волгоградской области) на этапе 5–9 классов включен учащийся с РАС, который до этого по медицинским показаниям получал образование по АООП (адаптированная основная образовательная программа) на дому в форме семейного образования. Включение ребенка с РАС в учебный процесс в составе инклюзивного класса было вызвано необходимостью профилактики вторичного аутизма, восполнению дефицита социальных впечатлений, получения образования, соответствующего особым образовательным потребностям ребенка.

Для постепенного и последовательного освоения учащимся новой образовательной среды была скоординирована деятельность всех специалистов, работающих с ребенком: школьной администрации, специалистов ПМПк, учителей-предметников, старшего воспитателя и классного руководителя.

На начальном этапе интеграция учащегося с РАС в класс носила дозированный характер. Согласно рекомендациям Территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и специалистов инклюзивного образования [11], в школе были созданы специальные образовательные условия, адекватные особым образовательным потребностям обучающегося. В частности, реализована адаптированная программа, организована коррекционно-развивающая работа специалистов службы сопровождения с динамическим контролем, осуществлен выбор специальных форм и методов обучения, сокращена учебная нагрузка ребенка, выстроены партнерские отношения с родителями, осуществлен выбор класса с отсутствием проблем коммуникации.

Особое место в процессе адаптации и процесса обучения заняла организация образовательного пространства для учащегося с РАС. Важнейшее место в этом процессе занимает создание комфортного рабочего места учащегося. В понятие комфорта в данном случае входит понятие стабильности, неизменности обстановки, в которой учащийся работает. Любое изменение привычных условий (появление нового учащегося за соседней партой, отсутствие привычной ручки, забытый дома учебник и т.п.) могло вызвать аффективную вспышку. Поэтому в период адаптации была проведена специальная просветительская и профилактическая работа с родителями учащегося и с учащимися класса, куда должен был прийти новый ребенок.

Особенности развития ребенка определили выбор места в классе – первая парта перед учительским столом, что было обусловлено необходимостью поддержки на разных этапах урока. На организационном этапе урока – в виде со-

вместной подготовки рабочего места, на мотивационном этапе – посредством переформулировки вопросов и перевода из одной модальности в другую. На этапе изучения материала это была поддержка в осознании учащегося учебного содержания, поскольку «застывание», происходившее на способе выполнения задания, могло сопровождаться бесконечным монотонным повторением одного и того же вопроса.

На этапе отработки полученных знаний использовались опорные схемы, позволяющие пройти весь путь заново. Получение домашнего задания тоже требовало особого внимания. В период адаптации после каждого урока вместе с учителем определялся учебный материал, который нужно было сделать дома, только после этого домашнее задание записывалось в дневник.

В настоящее время учащийся самостоятельно записывает домашнее задание, теперь он сам выполняет функции учителя: сначала находит в учебнике нужный параграф и практическую часть и, только убедившись в правильности найденного, записывает задание в дневник.

Еще один аспект организации работы с учащимися с РАС – организация временной структуры образовательной среды, помогающей организовать учебную деятельность. На этапе адаптации были использованы модели уроков и перемен, схемы движения. В настоящее время для ребенка достаточными являются словесные инструкции.

Особое место на протяжении всего периода обучения занимает работа по формированию речевых навыков ребенка. Учитывая индивидуальный темп работы, стоит обратить внимание на пропедевтическую работу – в трудные темы любого учебного курса ребенок погружается до того, как класс начинает общую работу. Это дает возможность создать ситуацию успеха и дозировать учебный материал непосредственно на уроке. Этому же способствует и проговаривание своих действий перед началом выполнения учебных заданий.

Устные ответы детей с РАС эффективны, на наш взгляд, при индивидуальной работе «учитель-ученик» во внеурочное время, что позволяет отработать навыки взаимодействия с учителем и предотвращает механическое использование усваиваемых знаний, способствует их осмыслению.

Таким образом, специальная организация учебного пространства на среднем уровне общего образования способствует качественному обучению учащегося с РАС согласно их особым образовательным потребностям.

В заключение рекомендуем учителям, начинающим работать с детьми с РАС, изучить литературу, список которой мы приводим ниже:

– Баенская Е.Р. Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2000. – Вып. 2

– Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Необходимы общие усилия // Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. – М.: Просвещение, 1989

- Лебединский В.В. Классификация психического дизонтогенеза // Нарушения психического развития у детей. – М.: МГУ, 1985.
- Лебединский, В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Изд-во МГУ, 1990
- Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 1997
- Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок». – М.: Теревинф, 2005.
- Никольская О.С., Фомина Т., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе. – М.: «Чистые пруды», 2006
- Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. – 1995. – № 1.
- Никольская О.С. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – М.: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998. – Вып. 1
- Никольская О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000
- 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.
- Семаго Н.Я. Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. – М.: Генезис, 2011.

Шереметьева И.А.

Организация учебного процесса в ресурсном классе для детей с РАС

В 2017 году на базе волгоградского лицея № 8 «Олимпия» был открыт ресурсный класс для детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Модель ресурсного класса представляет собой пространственную зону, в которой сосредоточено оснащение, способствующее подготовке ребенка для включения в общеобразовательный процесс. В ресурсном классе могут обучаться дети, которые основную часть времени проводят на уроках в общеобразовательном классе, приходя лишь на отдельные занятия в ресурсный класс, и дети, для которых обучение в ресурсном классе является основным. Это возможно благодаря тому, что структура ресурсного класса позволяет индивидуализировать обучение для каждого учащегося. Программа, материалы, методы обучения, рабочее место, расписание – все разрабатывается на основе индивидуальных потребностей каждого учащегося.

Ресурсный класс – это не место изоляции учащегося, и, конечно, это не коррекционный класс в общеобразовательной школе. Это специальная образова-

тельная модель, позволяющая учащемуся сочетать в зависимости от своих потребностей и возможностей инклюзивное образование и индивидуальное обучение. Главное отличие ресурсного класса от коррекционного, в котором обучение также проходит по адаптированным образовательным программам, состоит в том, что учащиеся ресурсного класса последовательно включаются в учебную деятельность общеобразовательных классов, посещают уроки по учебным предметам, которые они могут при поддержке тьютора изучать вместе со своими типично развивающимися сверстниками. При этом процент времени совместного обучения для каждого из учащихся может быть разным. На уроках в общеобразовательном классе учащихся сопровождают индивидуальные тьюторы, которые при необходимости помогают им в выполнении заданий и общении с одноклассниками¹.

Важнейшей задачей в работе с детьми с РАС является развитие социальных навыков, навыков общения с другими людьми, навыков правильного поведения в обществе. С другой стороны, инклюзивная среда для общения, а также присутствие типично развивающихся сверстников в качестве примера для подражания помогает детям успешнее овладеть теми социальными навыками, которые у них недостаточно развиты. Инклюзивная среда помогает развитию у ребенка навыков коммуникации: большинство детей с аутизмом имеют трудности в развитии речи, не могут общаться с помощью устной речи и используют те или иные системы альтернативной коммуникации (общение с помощью картинок, с помощью жестов или письма).

Для осуществления образовательного процесса необходим *отдельный кабинет* и шумоизолированная сенсорная зона для переключения детей и эмоциональной разгрузки. У нас в кабинете имеются три зоны: для фронтальных уроков, индивидуальных занятий, сенсорная зона.

Групповые занятия проводятся за обычными партами, что позволяет детям привыкать к классно-урочной системе. В сенсорной зоне располагается оборудование, необходимое для переключения внимания детей, которое подбирается с учетом индивидуальных потребностей детей. У ребенка должна быть возможность отдохнуть от сенсорных раздражителей и получить дополнительную стимуляцию для дальнейшей деятельности. График посещений сенсорной комнаты составлен для каждого ребенка индивидуально, исходя из продолжительности занятий в ресурсном классе и психо-эмоционального состояния ребенка.

Индивидуальные занятия проводятся за *специальными партами*, которые оснащены перегородками с трех сторон. Это необходимо для того, чтобы исключить дополнительную сенсорную нагрузку на детей. На индивидуальной парте расположено дополнительное визуальное расписание, которое дублирует общее расписание класса. Оно структурирует временное пространство, что

¹ Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие / Рук. авт. колл.: А.И. Козорез. – М.: АНО Ресурсный класс, 2015. – С. 53

позволяет не только планировать свое время, но и снизить у ребенка уровень тревожности о ближайшем будущем. Также на парте расположена причинно-следственная визуальная иллюстрация по принципу «сначала – потом», которая хорошо объясняет ребенку необходимые знания о логике взаимоотношений, эмоций или бытовых дел. Другие виды визуальной поддержки могут предоставлять информацию о логике любого процесса, например, как вести себя на уроке или в столовой.

В работе ресурсного класса принимают участие специалисты сопровождения: супервизор, учитель, тьюторы (в соотношении 1:1 с детьми), педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог.

Супервизор работает дистанционно. Он помогает учителю в разработке индивидуальных программ, консультирует педагога-психолога, помогает составить поведенческую программу. Также супервизор проводит онлайн-встречи с родителями по вопросам коммуникации детей, трудностей поведения в обществе, социальной адаптации.

Учитель ресурсного класса разрабатывает индивидуальные программы обучения детей, осуществляет образовательный процесс, подбирает учебные материалы. Учитель определяет, на каком расстоянии от учащегося должен находиться тьютор, какие слова и обороты употреблять в речи, как стимулировать необходимый уровень деятельности и не провоцировать отрицательных эмоциональных реакций. Также учитель ресурсного класса создает условия, чтобы дети контактировали с одноклассниками, и периодически ненавязчиво подталкивает их к общению.

Тьюторы осуществляют сопровождение образовательного процесса: на уроках, на коррекционных занятиях, на инклюзивных мероприятиях. Работа тьюторов включает в себя помощь учителю в реализации индивидуальной части образовательной программы. Также тьютор работает с поведением ребенка, обучает новым навыкам: самообслуживания, социально-бытовой ориентировки, осуществляет коммуникацию с родителями. В задачи тьютора также входит участие в адаптации школьных материалов, создание материалов для индивидуальной работы, мониторинг мотивационных стимулов ребенка, мониторинг эмоционального и физического состояния ребенка. Тьюторы получают инструкцию учителя, в соответствии с которой проводят индивидуальные занятия. Эти занятия контролирует и анализирует педагог-психолог, который также сопровождает весь образовательный процесс. В обязанности тьюторов входит заполнение бланков наблюдений за поведением и формированием навыков.

Учитель-логопед, учитель-дефектолог и педагог-психолог принимают участие в формировании индивидуального образовательного маршрута детей. Они разрабатывают программы индивидуальных и групповых занятий в соответствии с рекомендациями ПМПК.

Педагог-психолог составляет план коррекции нежелательного поведения, анализирует данные, которые получил в результате наблюдений за поведением

учащихся. Он собирает данные по результатам работы с поведением, определяет, что мешает адаптации в лицее и консультирует родителей о реализации поведенческих программ детей. В соответствии с планом коррекции поведения тьюторы выстраивают свою работу по борьбе с его различными формами.

Учитель-логопед и учитель-дефектолог проводят индивидуальные и групповые занятия. Специалисты занимаются формированием коммуникативных, эмоционально-волевых и социально-бытовых навыков, а также развитием высших психических функций.

Основной образовательный процесс в ресурсном классе строится на основе учебного плана, в котором утверждается количество учебных и коррекционных часов. Фронтальные уроки, которые проводит учитель ресурсного класса, оснащены большим количеством визуализации. Используются короткие, понятные детям инструкции.

Тьюторы *присутствуют на уроках* с детьми, при этом помогая им концентрировать внимание на выполняемых заданиях. Материал, который дети плохо усвоили на фронтальном уроке, дополнительно отрабатывается на индивидуальном занятии. Многим детям бывает сложно воспринимать фронтальную инструкцию, поэтому дополнительно они получают визуальную. На уроках используются различные виды подсказок: физическая, указательная, вербальная. При применении подсказок важно, чтобы они были осознанными и запланированными. Уровень сложности и количество подсказок со временем необходимо уменьшать, чтобы у детей была возможность чаще выполнять знакомые задания самостоятельно.

Детям с РАС, обучающимся в лицее, созданы условия для успешной социально-психологической адаптации. В сопровождении тьюторов они участвуют в общелицейских образовательных событиях внеурочной деятельности. Это праздники: 1 сентября, День игры и игрушки, день Лицея, Новый год, Масленица, Зарница, Славянский базар. Перед мероприятиями с детьми прорабатываются социальные истории. *Социальные истории* – элемент визуальной поддержки, который помогает детям с РАС взаимодействовать с окружающими. Это небольшие истории в картинках, которые описывают различные ситуации, с которыми сталкивается ребенок, реакцию других людей и желательный образ действий для ребенка в данной ситуации. С помощью социальной истории дети заранее готовятся к тому, что их ждет на празднике (будет много людей, может быть громкий звук и т.д.) Участие в лицейских мероприятиях помогает получить образец социального поведения, что необходимо для успешного включения детей в образовательный процесс.

Когда специалисты ресурсного класса делают вывод, что ребенок достаточно адаптировался, учащиеся посещают инклюзивные занятия и перемены в общеобразовательном классе, что помогает им преодолеть трудности социальной адаптации. Для начала это может быть несколько минут в сопровождении тьютора, но затем время увеличивается, и ребенок может оставаться на целый урок.

Во время этих небольших сессий ребенок учится выполнять задание в условиях группы и получать инструкции непосредственно от учителя общеобразовательного класса, а также учится заходить в класс и выходить из класса, спрашивая разрешения учителя. Уроки выбираются в соответствии с актуальными возможностями ребенка, чтобы он мог почувствовать себя в ситуации успеха. Поэтому, прежде всего, это уроки технологии и изобразительного искусства. С лицеистами проводится предварительная работа. Им объясняются особенности поведения детей и как вести себя в различных ситуациях. Учащиеся из ресурсного класса наравне с лицеистами следуют внутреннему распорядку лицея.

В рамках сетевого взаимодействия с детьми с РАС работает педагог по адаптивной физической культуре из центра «Без границ». Для детей с РАС занятия по физическому воспитанию имеют очень важное значение. Они помогают преодолевать свойственное им наличие стереотипных движений, нарушения мелкой и крупной моторики, пространственной ориентировки.

Также дети с РАС посещают волгоградский музей изобразительных искусств им. Машкова. Там для них организуются мастер-классы по созданию коллективных творческих поделок. Дети с удовольствием занимаются творчеством, при возникновении трудностей им помогают тьюторы. Творческое развитие является мощным импульсом в реабилитационном процессе для социально-бытовой адаптации. Таким образом, стимулируется желание убирать рабочее место, развивается умение реагировать на жесты, выполнять простые указания, концентрировать внимание, уменьшается проявление страха. Целенаправленно совершенствуются сенсорные ощущения, восприятия, представления. Развивается эмоциональная отзывчивость на произведения изобразительного искусства, понимание содержания. Осваивается умение образно отражать простые предметы. Дети учатся устанавливать связь между предметами и действиями, вырабатывается устойчивый интерес к выполнению задания.

С возрастом проблемы социальной адаптации становятся острее. Это значит, что комплекс психолого-педагогической помощи в обучении и адаптации детей с РАС должен быть нацелен на социализацию ребенка. При этом необходимо формировать средства взаимодействия с окружающим миром и обеспечить прогресс бытовой адаптации, что позволит ребенку включиться в образовательный процесс. Обучаясь в инклюзивной среде, нормотипичные сверстники становятся добрее и уважительнее относятся к детям с РАС. «Ресурсный класс» – это образовательная модель, которая способна обеспечить подлинную инклюзию детей с РАС.

Беспроводные наушники как средство создания благоприятного эмоционального фона у детей-дошкольников с РАС в воспитательно-образовательном процессе

В статье мы затрагиваем один из важных аспектов взаимодействия в воспитательно-образовательном пространстве ДООУ – установление контакта с ребенком с расстройством аутистического спектра (РАС). Детский аутизм –распространенное явление, встречающееся не реже, чем слепота или глухота. Дети с РАС – особые дети, работа с которыми в условиях детского сада, безусловно, должна строиться на индивидуальном подходе.

Детей с РАС в дошкольном возрасте отличает снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социальному развитию. Для таких детей типичны трудности визуального, мимического, интонационного взаимодействия с другим человеком. Обычно у ребенка с РАС возникают трудности в выражении своих эмоциональных состояний и в понимании им состояния других людей, связи происходящих событий, в построении целостной картины мира, присутствует фрагментарность в восприятии и понимании происходящего. Характерна стереотипность в поведении, связанная со стремлением сохранить постоянные, привычные условия жизни, сопротивление малейшим изменениям в обстановке, страх перед ними, поглощенность однообразными стереотипными действиями.

Актуальность рассмотренной в статье проблемы заключается в необходимости проведения своевременной и адекватной коррекционной работы, имеющей ведущее значение для дальнейшего развития ребенка с РАС в дошкольном возрасте. Так, наше дошкольное учреждение (детсад № 19 Ворошиловского района Волгограда) ведет целенаправленную работу по воспитанию и обучению детей с особыми образовательными потребностями. В детском саду функционирует три группы круглосуточного пребывания детей.

В группе «Особый ребенок» находятся дети с тяжелой структурой дефекта, в частности, дети с РАС. По нашим наблюдениям ребенок с РАС остро реагирует на окружающие его явления либо, наоборот, все игнорирует и не замечает. Именно по этой причине контакт с ним затруднен. В связи с этим возникает необходимость применения особых подходов и методов, позволяющих погрузиться в мир ребенка, «настроиться» на его волну.

В опыте работы с такими детьми обнаружилось благотворное влияние музыки на их эмоциональное состояние: восприятие музыкальных композиций, благоприятная реакция на музыкальные звуки. У них меняется настроение, они начинают вести себя по-другому, что позволяет быть уверенным в том, что музыка может оказаться одним способом коммуникации с ребенком.

По наблюдениям дети с РАС очень любят ритм, такт, различные мелодии. Это проявляется в постукивании по столу, стульям, стенам или игрушкам, получая раз-

нообразные звуки и выбирая из них те, что им по душе. Кто-то даже воспринимает не только музыкальный ритм, но и текстовую рифму. По наблюдениям, отдается предпочтение классической музыке и звукам природы. Дети слушают ее «изнутри», проявляя, порой, весьма неожиданные эмоции, начиная от улыбки и смеха, до страха и тревоги, сопровождаемыми телесными движениями и гримасами.

С учетом этого нами разработана *технология использования беспроводных наушников*, с помощью которых создается благоприятный эмоциональный фон у детей с РАС в воспитательно-образовательном процессе. Ведущим средством реализации данной технологии являются беспроводные наушники. Это обусловлено тем, что у детей с РАС повышенная слуховая чувствительность к шуму.

Использование беспроводных наушников дает возможность ребенку сосредоточиться на прослушивании музыки, которые, в свою очередь, блокирует шум вокруг. Музыка уменьшает тревожность и сенсорную перегрузку в целом. Мы используем беспроводные наушники Bluetooth, которые позволяют слушать любимую мелодию или любую другую запись, блокируя посторонние шумы.

Рассматриваемая технология включает логичную последовательность ниже следующих этапов.

Диагностический этап предполагает сбор данных об особенностях психофизического развития ребенка: проводится первичная консультация семьи с ребенком; обобщаются полученные данные; проводится первичная психолого-педагогическая диагностика развития ребенка; обобщаются ее результаты; составляются индивидуальные маршруты; уточняется содержание форм, методов и приемов образовательной деятельности.

На **этапе адаптационного периода** нахождения ребенка с РАС в группах коррекционной направленности занятия со специалистами проходят только в индивидуальной форме. Для детей с РАС, которые впервые начали посещать дошкольное учреждение, требуется определенное количество времени, чтобы привыкнуть к новому месту, незнакомому ему взрослому. На этих «занятиях-знакомствах» педагог не ставит никаких познавательных-образовательных целей. По достижению контакта педагога с ребенком можно начинать воспитательно-образовательный процесс.

При планировании индивидуальных занятий педагог использует определенные методы обучения:

- наглядно-слуховой (использование аудиозаписей);
- совместных действий ребенка с взрослым;
- подражания действиям взрослого;
- жестовой инструкции.

При использовании беспроводных наушников **необходимо соблюдать ряд условий:**

- систематическое использование беспроводных наушников;
- простота и доступность музыкального материала по содержанию и форме для восприятия детей дошкольного возраста с РАС;

– выразительность предлагаемых детям музыкальных произведений, жанровая определенность.

Индивидуальные занятия являются основной формой организации деятельности ребенка дошкольного возраста с РАС. Занятиям отводится строго фиксированное время в режиме жизни детей с РАС. При разработке индивидуальных занятий учитывается степень трудности и характер деятельности ребенка на каждом из них.

Требования к занятию:

- использование новейших достижений науки и практики
- реализация в оптимальном соотношении всех дидактических принципов
- обеспечение условий предметно-пространственной среды для развития познавательной деятельности
- соблюдение санитарно-гигиенических норм к организации деятельности детей
- установление интегративных связей (взаимосвязь разнообразных видов деятельности и содержания)
- связь с прошлыми занятиями и опора на достигнутый ребенком уровень
- мотивация и активизация познавательной деятельности детей (методы и приемы)
- логика построения занятия, единая линия содержания
- эмоциональный компонент занятия (начало и окончание занятия всегда проводятся на высоком эмоциональном подъеме)
- связь с жизнью и личным опытом каждого ребенка
- развитие умений детей самостоятельно добывать информацию
- тщательная диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование каждого занятия педагогом.

Не всегда учет всех требований к занятиям, подбор методов, приемов обучения и воспитания благоприятно влияют на эмоциональный фон ребенка дошкольного возраста с РАС, который непосредственно находится в группе со сверстниками или на занятии у специалиста. Беспроводные наушники дают возможность ребенку с РАС, прослушав музыкальную композицию одного из блоков успокоиться, настроиться на положительную «волну», включиться образовательный процесс.

Активирующий этап направлен на составление программы использования беспроводных наушников. На данном этапе подбирается музыка, способствующая созданию благоприятной эмоциональной атмосферы. Для создания положительной эмоциональной атмосферы ребенка с РАС были подобраны музыкальные блоки, которые гармонично сочетают в себе звуки природы. Например, пение птиц или дельфинов, и музыку самых разнообразных жанров – непревзойденную классику, голос мамы и др. Из огромного числа методик расслабления и достижения состояния душевного равновесия прослушивание (релакс) музыки является самым простым и доступным методом.

Суть применения специально подобранных музыкальных блоков заключается в сознательном уменьшении тонуса мышц, успокоении, в первую очередь, психического состояния ребенка с РАС, обретение им душевного равновесия, сосредоточение на учебном процессе.

Современная музыка не была внесена в блоки для создания благоприятного эмоционального фона детей с РАС, потому что она не задает глубоких вопросов и не вызывает сильных впечатлений. Слушая песню с обычным текстом, ребенок не сможет расслабиться и отвлечься, отдохнуть. Все дело в том, что чаще всего такие мелодии не заключают в себе положительной энергии, направленной на преобразование психического состояния. Поэтому именно классическая музыка, звук воды, пение птиц, звуки леса, голос мамы и др. в большей степени подходит для улучшения эмоционального состояния ребенка с РАС.

По мере использования беспроводных наушников для ребенка становятся доступны и реалистичны минигрупповые формы работы, когда ребенок уже может минимально взаимодействовать с другими детьми, «видеть» и слышать другого ребенка.

Коррекционный этап. В коррекционной работе с ребенком с РАС положительная динамика наблюдается тогда, когда ему все меньше требуется развернутая помощь взрослого.

Таким образом, использование беспроводных наушников дает возможность педагогам быстрее и менее болезненно адаптировать ребенка с РАС к новым условиям, установлению контакта, преодолению негативных эмоциональных переживаний и реакций (негативизма, страха и пр.), формированию положительных эмоциональных контактов между ребенком и новым взрослым, формирование и закрепление элементарных коммуникативных навыков.

Использование беспроводных наушников дает возможность ребенку с РАС быстрее усвоить объем знаний и представлений об окружающем мире. При этом успешнее проходит коррекция и развитие коммуникативных навыков, познавательной деятельности, речи, формирование навыков опосредованного взаимодействия детей с РАС в минигруппе. Затем ребенок с РАС параллельно и частично включается в занятие в группе с нормативно развивающимися сверстниками. Далее наступает полное включение ребенка с РАС в инклюзивную группу сверстников.

Технология включения в образовательную среду студентов с РАС в Жирновском нефтяном техникуме

Получение детьми с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включая детей с расстройством аутистического спектра (РАС), доступного и качественного образования является приоритетом государственной политики в РФ. Вместе с тем это и одно из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации. Гарантии прав детей с ОВЗ на получение образования закреплены в таких нормативно-правовых документах как:

- Конституция Российской Федерации;
- Закон РФ «Об образовании»;
- ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ;
- ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ»;
- ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Все техникумы принимают детей с ОВЗ на равных условиях с остальными абитуриентами. Отказы им по этим основаниям недопустимы и являются нарушением законодательства РФ. Самым важным моментом в среднем профессиональном образовании являются наличие специальных условий обучения и удовлетворение особых потребностей студента как будущего профессионала. Перед учреждениями среднего профессионального образования поставлена задача – наладить совместное обучение студентов с ОВЗ и студентов, не имеющих такого рода особенностей и связанных с этим потребностей.

Дети с ОВЗ и особенностями развития – это неоднородная группа детей. Поэтому нельзя утверждать, что есть определенная и конкретная технология их включения в образовательный процесс. Не существует универсальной для всех единой модели включения в образовательный процесс. Как и все другие обучающиеся, студенты с ОВЗ и особыми образовательными потребностями могут реализовать свой потенциал социального развития. Но для этого должно выполняться условие вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания, то есть образования, обеспечивающего удовлетворение их общих и особых образовательных потребностей.

Социальное развитие личности – это количественное и качественное изменение личностных структур в процессе формирования личности студентов, их социализации и воспитания в определенной социальной среде. Такой средой выступает социальная среда техникума. Поэтому в Жирновском нефтяном техникуме создана специальная группа для детей с ОВЗ и особыми образовательными потребностями. Но никаких преимуществ и поблажек в процессе обучения, участия в конкурсах и мероприятиях нет. В техникуме полное равенство.

Так, например, в 2019–2020 учебном году студенты группы ОП-14 (с особыми образовательными потребностями), принимали участие в таких мероприятиях, как:

- Диктант Победы;
- Всероссийский географический диктант;
- Всероссийский экономический диктант;
- Тест по Истории Отечества.

Участие в подобных мероприятиях для студентов с особыми образовательными потребностями – это большой стресс. Чтобы не навредить их психическому здоровью, педагоги техникума используют следующие принципы работы с ними:

- индивидуальный подход;
- создание учебных ситуаций с отсутствием чувства усталости;
- чередование теории с практикой, изложение знаний «маленькими порциями», применение интересных и ярких наглядных материалов;
- применение методов и приемов обучения, активизирующих познавательную активность студентов, развивающих их визуальное восприятие, формирующих требуемые навыки в учебном процессе;
- педагогический такт (похвала за минимум успеха, уместная мгновенная адресная помощь ребенку, развивающая в нем надежду на персональные силы и собственный потенциал).

Получение детьми с особыми образовательными потребностями профессии является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. И, если педагог изначально говорит «невозможно», то это как минимум некомпетентный работник и как максимум не педагог.

Раздел 3. Коррекционно-развивающие технологии в системе комплексной помощи детям с РАС

Гуреева И.В.

Этапы психотерапевтической коррекции и активизации социального функционирования детей с ранним аутизмом

Аутизм – это расстройство развития ребенка, характеризующееся нарушением социальных взаимодействий и расстройства в эмоциональной сфере, сохраняющееся на протяжении всей жизни. Благодаря своевременной диагностике и ранней коррекционной помощи можно добиться многого, например, адаптировать ребенка к жизни в обществе, научить его справляться с собственными страхами, контролировать эмоции.

Самое важное – не маскировать диагноз, не убежать от проблемы и не фиксировать свое внимание на негативных проявлениях диагноза таких, как инвалидность, непонимание окружающих, негативизм в поведении и прочие проявления заболевания. Надо отметить, что гипертрофированное представление о ребенке, как о гениальном, так же вредно, как и принятие отклонений в поведении и развитии ребенка.

Если диагноз установлен, необходимо суметь принять диагноз ребенка и клиническую картину этого отклонения, на которое можно с успехом воздействовать с помощью целенаправленных и настойчиво проводимых мер. Несмотря на то, что до сих пор нет ни психотерапевтического, ни медицинского метода, который позволял бы полностью излечивать аутистические расстройства, психотерапия все же может существенно помочь процессу развития аутичных детей в семье и в образовательных учреждениях в соответствии с их возможностями и уровнем социальной интеграции.

Психотерапия в каждом конкретном случае должна ориентироваться на уровень развития ребенка и целенаправленно включать терапевтический процесс в конкретные сферы, например, устранение стереотипного поведения, развитие речи, формирование игрового поведения, стимулирование собственной активности или ослабление собственной агрессивности и т.п.

Все способы терапии должны быть по возможности сведены в единую систему, которая, несмотря на различия в сферах воздействия, имела бы одну терапевтическую цель. Все меры воздействия должны быть адекватны уровню развития, а также речевым и коммуникативным возможностям ребенка.

Среди психотерапевтических методов и приемов, которые доступны и часто используются в работе с аутичными детьми, выделяются: игровая терапия, арт-терапия, сказкотерапия, песочная терапия, анималотерапия, кинезиотерапия и др.

Основными задачами психотерапии при аутизме являются:

- организация общего позитивного фона в процессе коррекции;
- развитие эмоциональной сферы ребенка;

- активация коммуникативной сферы;– коррекция негативизма;
- трансформация страхов, агрессивий и самоагрессий.

Основная же задача специалиста состоит не в устранении симптома, а в поиске контакта со здоровыми, сохранными элементами личности ребенка.

Сформированную специалистом среду взаимодействия с ребенком целесообразно строить по *методологической схеме поэтапной коррекции и активизации социальной коммуникативности*:

1-й этап – индивидуальные занятия. Этот этап необходим детям, которые находятся в наиболее тяжелом состоянии ввиду отсутствия коммуникативных навыков и отказываются от общения в любой форме. Основная задача вызвать у ребенка чувство «удовольствия» от общения с окружающими (хотя бы наиболее близкими для ребенка). На этом этапе ребенку позволяются любые проявления поведения, кроме угрожающих жизни.

2-й этап – занятия в малой (2–3 чел.) коррекционной группе. Начиная с этого этапа, в терапевтический процесс включаются сверстники, способные продемонстрировать более зрелые формы игровой деятельности, обладающие хорошими коммуникативными навыками и выраженными эмпатическими способностями. Здесь главная задача – достижение бесконфликтного существования рядом со сверстниками и заинтересованного (хотя бы в форме наблюдения) отношения к ним.

3-й этап – занятия в смешанной коррекционной группе (от 6-ти чел.) Этот этап является основным и самым продолжительным в психотерапевтическом процессе. Дети с ранним детским аутизмом (РДА) сознательно направляются в группы более старших (младших) по возрасту детей. Это обусловлено тем, что максимально отличающиеся по возрасту дети предъявляют друг другу минимальные требования, что снижает чувство опасности и тревоги при организации коммуникации. По мере развития навыков общения у детей с РДА и улучшения их состояния в целом они переводятся в группы, где возраст участников приближен к возрасту ребенка.

Основная задача на этом этапе – осуществление перехода от одиночной предметной игры в присутствии других детей к игре вместе с ними.

4-й этап – занятия в открытой социальной среде. Они включают в себя посещения театров, музеев, экскурсии по городу, туристские походы и проживание в летнем лагере. Основная цель данного этапа закрепление навыков *самостоятельного* взаимодействия с окружающим миром. Каждый ребенок посещает занятия 1–2 раза в неделю в течение учебного года, иногда на протяжении нескольких лет.

Особое внимание на протяжении всей работы необходимо уделять подбору участников психотерапевтических занятий. Здесь важны не столько биологический возраст и нозологические параметры, сколько личностные особенности и уровень социальной зрелости ребенка с аутизмом.

Положительным результатом для детей с аутизмом, как правило, явля-

ется включение во взаимодействие со своим окружением за счет снижения чувства тревоги и страха при построении коммуникации и, как итог, повышение личностного потенциала в целом.

Психотерапия детей обязательно должна проводиться с участием родителей или других родственников. Поскольку ряд важных терапевтических мероприятий нужно продолжать дома, к тому же очень полезной может быть соответствующая, привычная домашняя обстановка, в которой и закрепляются полученные навыки.

Очень важно для всех окружающих ребенка, принять его таким, каков он есть, и действовать, исходя из его интересов, создавая вокруг него атмосферу любви и доброжелательности, организовывая его мир до тех пор, пока он не научится делать это самостоятельно.

Литература

1. Гилберг К. Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие: Кн. для педагогов-дефектологов / Ред. Л.М. Щипицына: Пер. с англ. О.В. Деряевой. – М.: Владос, 2002.
2. Детский аутизм. Хрестоматия / Сост. Л.М. Щипицына. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001.
3. Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб., 2000.
4. https://meduniver.com/Medical/Psichology/metodi_psixoterapii_autizma.html

Бардакова К.И., Шереметьева И.А.

Организация коррекционных занятий для детей с РАС

Специфика коммуникативной деятельности младших школьников с расстройством аутистического спектра (РАС) проявляется в задержке языкового развития, трудности с пониманием обращенной речи, в разрыве между пониманием речи и способностью к выражению, в недостаточном внимании к речи собеседника. Дети не понимают коммуникативных намерений собеседника, обладают слабой интенсивностью мимики, жестикуляции. У детей с расстройством аутистического спектра наблюдается недостаточное развитие вербальной и невербальной коммуникации.

В значительной степени это обусловлено недостаточным уровнем развития коммуникативных навыков. Для преодоления низкой коммуникативной активности обучающихся с РАС в структуру учебного плана включены специальные *коррекционно-развивающие занятия*.

Основной целью занятий по формированию коммуникативных навыков у обучающихся с РАС выступает активизация навыков вербальной и невербальной коммуникации в различных социальных ситуациях, их подготовка к жизни в современном обществе.

В соответствии с целью необходимо решить следующие задачи:

1. Развитие коммуникативных навыков обучающихся, их использование в различных видах учебной и внешкольной деятельности.
2. Обеспечение системного подхода к созданию условий для развития у де-

тей с ограниченными речевыми способностями возможности выражать свои желания, быть услышанными своими близкими и обществом.

3. Формирование мотивации к взаимодействию со сверстниками и взрослыми.

4. Активизация навыков устной коммуникации, речевого поведения, включая выражение мыслей и чувств в самостоятельных высказываниях.

Реализация программы курса занятий осуществляется с учетом особенностей развития обучающихся с РАС. Компенсация особенностей развития достигается путем организации обучения разным по уровню сложности видам труда. При этом учитываются интересы воспитанников в соответствии с их психофизическими возможностями. Используется индивидуальный подход, создается эмоционально благополучный климат в классе, разнообразные формы деятельности, предполагающие создание ситуаций успеха, обеспечение близкой и понятной цели деятельности. Используются различные виды помощи, стимуляции познавательной активности. Применяются игровые формы деятельности, направленные на развитие познавательных процессов (памяти, мышления, воображения, внимания), дидактические игры.

В основу занятий положен принцип учета индивидуальных особенностей обучающихся с РАС. Занятия направлены на социальное развитие личности, на обучение детей коммуникативным навыкам.

Реализация коррекционной программы для детей с РАС дает основу для эффективной адаптации ребенка к миру. Благодаря этим занятиям происходит настройка ребенка к активному контакту с окружающим миром. Таким образом, ребенок будет чувствовать безопасность и эмоциональный комфорт, а значит, будет происходить коррекция поведения.

Специальные методы обучения и воспитания помогают наладить эмоциональный контакт с ребенком и строить совместную деятельность. Основными направлениями коррекционно-развивающих занятий с детьми с РАС являются:

- развитие коммуникативных навыков, грамматического строя и связной речи;
- ведение альтернативной коммуникации для работы с «неговорящими» детьми.

Учитывая особенности данной категории детей, разработаны основные направления коррекционно-развивающих занятий. На начальных этапах обучения важно подкреплять желаемое поведение ребенка, а также использовать его поощрения для удержания внимания. При работе с данной категорией детей очень важна совместная деятельность, например, педагог читает, выполнят задание, а ребенок заканчивает.

При работе с детьми с РАС необходимо следовать следующим принципам:

- *целостности* (проводимые мероприятия адресуются к личности ребенка в целом);
- *системности* (мероприятия проводятся в системе, во взаимосвязи друг с другом и рассчитаны на длительное время);
- *комплексности* (используемые средства обеспечивают возможность ока-

зывать коррекционные воздействия как на физическое развитие ребенка, так и на развитие психических процессов и функций, эмоционально-волевой сферы, личности ребенка в целом);

– *связи с социальной средой* (расширение границ проведения коррекционно-развивающей работы за пределы учреждения, и включение в нее той социальной среды, в которой воспитывается ребенок).

В домашних условиях родители закрепляют с детьми осваиваемые навыки. Дети активно используют альтернативную коммуникацию в условиях социальной среды. Они могут сообщить о своих желаниях, потребностях, самочувствии.

Построение коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС в соответствии с названными принципами обеспечивает наиболее полное раскрытие потенциальных возможностей развития ребенка-аутиста.

Так как среди обучающихся нашего класса 50% являются неговорящими детьми, ведущее место в нашей работе занимает введение альтернативных средств общения. Цели использования альтернативной коммуникации:

- развитие способности ребенка выражать свои мысли с помощью символов;
- выработка навыка самостоятельно и понятным образом доносить до слушателя информацию.

Альтернативная коммуникация может не только использоваться постоянно, но и временно замещать речь. В случае с детьми, имеющими задержку речевого развития, она служит вспомогательным средством для улучшения овладения речью. Для того чтобы научить ребенка навыку коммуникации, необходимо создать условия для увеличения мотивации к общению. Отсутствие коммуникации усложняет работу с «неговорящими» детьми с РАС. Для того чтобы начать обучение таких детей, необходима дополнительная работа по формированию навыка альтернативной коммуникации.

Существует несколько форм альтернативной коммуникации: жестовый язык, коммуникация с помощью реальных предметов, с помощью карточек, пиктограммы, письменная речь.

В своей работе мы использовали один из перечисленных методов.

Основная задача заключается в том, чтобы познакомить детей с общением с помощью визуальных картинок, которые отображают актуальные для данного ребенка потребности. Визуальная поддержка является очень значимой для детей с РАС, так как именно визуальное мышление часто является их сильной стороной. Данный метод позволяет детям освоить новые навыки и расширить свои интересы. Зачастую детям с РАС бывает сложно воспринимать устные инструкции и следовать им.

Поэтому в своей работе мы часто используем визуальную помощь. *Визуальные карточки* – это альтернативный способ общения ребенка с РАС с другими людьми. Главная цель этих карточек – дать ребенку возможность сообщить о своих желаниях, потребностях, самочувствии. Эти карточки используются и в учебном процессе в виде визуального расписания уроков и календаря. Все

предметы и виды деятельности обозначаются картинкой и располагаются в определенной последовательности согласно учебному плану на день.

Основные этапы обучения альтернативной коммуникации с помощью *карточек текс* включают:

– на первом этапе необходимо научить ребенка подавать коммуникативному партнеру карточку, чтобы получить тот предмет, который он хочет, то есть, когда ребенок видит мотивационный стимул, он берет картинку, протягивает ее учителю, и оставляет картинку в руке учителя;

– на втором этапе следует закрепить и обобщить навык, выработанный на первом этапе – подача карточки коммуникативному партнеру, чтобы получить желаемый предмет (к этому этапу можно переходить, если ребенок научился подавать от 10 до 24 карточек, причем делает это самостоятельно и без подсказки педагога);

– на третьем этапе предполагается достижение такого уровня действия, при котором ребенок самостоятельно выбирает желаемый предмет из тех, которые изображены на карточках; все ошибки, возможные на этом этапе, связаны с неумением ребенка распознавать изображенные предметы.

После того, как ребенок научился различать карточку желаемого предмета, от карточки предмета, который он не заинтересован получить, обучение дискриминации стимулов переходит на следующий этап – *выбор между двумя желаемыми предметами*.

Основной целью *четвертого этапа* является усложнение реакции. Если раньше ребенок подавал только одну карточку, чтобы попросить желаемое действие или предмет, то теперь ребенок учится складывать несколько карточек в предложение.

Далее определяющим для *пятого этапа* является обучение ребенка реагировать на вопрос: «Что ты хочешь?». Иначе говоря, только на пятом этапе, после того, как инициатива ребенка сформировалась, можно обучить ребенка реагировать на вопрос. Основной целью данного этапа является обучить ребенка комментировать происходящие в его окружающей среде события, и таким образом привлекать внимание окружающих¹.

Большинство обучающихся нашего класса испытывают тревожность, в которой что-то меняется в окружающей среде, либо они попадают в незнакомую ситуацию. Визуальная поддержка помогает им понять, что будет происходить сейчас, а что последует потом. Это уменьшает их тревожность и предотвращает нежелательное поведение, которое может быть вызвано внешними изменениями.

В своей работе мы используем специальную *доску «сначала-потом»*, которая представляет собой последовательность двух картинок. Одна картинка обозначает событие, которое будет происходить в данный момент, а вторая – то, что будет после. Данная доска полезна при обучении детей. Она дает воз-

¹ Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). Руководство для педагогов / Лори Фрост и Энди Бонди. – М.: Теревинф, 2011. – С. 77

возможность следовать определенным указаниям, мотивирует ребенка выполнять то, что ему не нравится, так как после этого последует поощрение. С помощью последовательности «сначала-потом» мы обучаем детей понимать инструкцию, состоящую из нескольких шагов.

Альтернативной коммуникацией дети активно пользуются во время уроков. Все дети следуют *визуальному расписанию*. Если возникают какие-либо изменения в учебном процессе, об этом детям сообщается и отражается в расписании. Это позволяет им легче принимать изменения.

В результате нашей работы 17 % учащихся находятся на 2-м этапе освоения альтернативной коммуникации, 33% – на 3-м этапе, 33 % – на 4-м и 17% – на 5-м этапе.

Очень важно научить детей не только понимать значение карточек, но и пользоваться ими самостоятельно. Для закрепления навыка выбора карточек искусственно создаются условия провокации альтернативной коммуникации. Желаемые предметы убираются из доступа детей, что приводит к тому, что ребенку необходимо их попросить. В этот момент ребенку нужно найти соответствующую карточку для обмена ее на желаемый предмет. Данный способ коммуникации не заменяет речь, а стимулирует ее появление.

Результатом такой работы стало учащение случаев возникновения у детей спонтанной речи. Обучающиеся выражали свои намерения и потребности посредством альтернативной коммуникации. Они, хоть и не в достаточной мере, но все же овладели навыками сотрудничества с взрослыми и сверстниками в различных социальных и коммуникативных ситуациях. Необходимо продолжать работу с учащимися над формированием коммуникативных навыков, чтобы добиться больших результатов.

Фельдшерова С.В.

Коррекционно-развивающие технологии на занятиях музыкальной терапии в системе комплексной помощи детям с РАС

В классе, где я работаю учителем музыки, занимаются дети, имеющие тяжелые и множественные нарушения психического развития, эмоционально-волевой сферы, нарушения моторики и коммуникативных навыков. В данных условиях целью педагогической работы с особыми детьми становится развитие речевой и коммуникативной активности, максимально возможная адаптация к реалиям повседневной жизни.

Музыка вызывает большой интерес у многих детей с РАС. Музыкальное обучение развивает у них познавательные и двигательные навыки, а также становится прекрасным досугом и источником радости в жизни. Пение и игра на детских музыкальных инструментах способствует развитию коммуникативных и социальных навыков. Способствует росту уверенности в себе, обретению друзей и самоуважению.

На музыкальных занятиях мы решаем следующие образовательные задачи:
во-первых, учим детей с РАС различать характер и настроение музыкального произведения через движение;

во-вторых, знакомим их с творчеством разных композиторов;

в-третьих, разучиваем песни, в том числе и нравственно-воспитательного характера;

в-четвертых, знакомим с различными музыкальными жанрами.

Наряду с основными задачами на таких занятиях решаются и *дополнительные*, например, в играх, при выполнении различных упражнений, развиваются и двигательные навыки детей, а также их умение взаимодействовать друг с другом и с взрослыми. Учитывая индивидуальные особенности и степень сохранности интеллекта, музыкальные возможности и способности каждого ребенка, музыкальные занятия проводятся в индивидуальной форме и в группах.

Что помогает педагогу добиваться успеха? Прежде всего, комбинирование разных техник обучения. Необходимо проявлять терпение, сохранять чувство юмора и быстро адаптироваться к любой ситуационно созданной ситуации на уроке. Кроме этого, наиболее эффективным оказалось использование «мультисенсорных» техник. Например, стучать ритм ногами, прохлопывать ритм в ладоши «танцевать» длительности нот, четверти, половинки и восьмые, двигаясь по классу.

У детей с аутизмом есть свои сильные стороны: у кого-то очень хорошая память, музыкальный слух, выразительный голос, чувство ритма, кто-то хочет активно общаться, играть, слушать, двигаться. Эти качества каждого ребенка необходимо подкреплять, не забывая при этом отслеживать также и те особенности его психики, которые относятся к аномальным. Тогда на занятиях музыки дети с сохранным интеллектом становятся более мобильными, самостоятельными, получают удовольствие от пения, от игры на детских музыкальных инструментах и с удовольствием выполняют требования педагога.

Занятия с такими детьми строятся с учетом поурочного планирования, которое составляется с опорой на программы, разработанные специалистами дошкольного воспитания и начальных классов (О.П. Радынова, Н.А. Ветлугина), на методические рекомендации немецкого композитора и педагога К. Орфа. Его методика предполагает использование специальных музыкальных инструментов, развивающих музыкальные способности в коллективной деятельности детей, при совместном музицировании. Такая форма работы с детьми способствует оптимизации музыкально ритмического чувства и музыкального слуха.

Для успешной педагогической и коррекционной работы с детьми-аутистами есть все необходимое: это небольшая, по количеству детей, группа, в которой каждому ребенку уделено особое внимание; современно оборудованные специальные помещения со всевозможными музыкальными инструментами, даже такими редкими как набор детских музыкальных инструментов К. Орфа (DVD-центр, микрофоны, компьютер, фонотека и видеотека с огромным выбором музыкального репертуара, презентаций, другой инновационный материал).

Кроме того, на занятиях детям предлагаются настоящие музыкальные инструменты, из которых несложно извлечь хороший звук: пианино, металлофон, диатонические колокольчики, струнные скрипка, балалайка, ударные инструменты: барабан, маракасы, бубны и шейкеры. В ситуации выбора учащиеся часто отдают предпочтение ударным инструментам, которые способствуют развитию силы кистей рук, крупной моторики, координации движений, чувства ритма. Громкий звук барабана доставляет удовольствие, а сила удара снимает тревожное напряжение, свойственное многим нашим детям при общении с окружающим миром.

Работу с детьми-аутистами очень затрудняют, например, периодически внезапно повторяющиеся циклы стереотипных движений, например, музыкант – дай барабан, желание включить зеркальный шар, опускать роль ставни. С каждым из них можно использовать и эти качества, трансформируя их отрицательный характер во вполне уместный в соответствии с ситуацией, созданной на занятии, придавая им значимость важных и необходимых.

Например, стереотипные покачивания из стороны в сторону можно использовать в постановке песенного номера, когда очень гармоничным выглядят раскачивания в ритме подобранной песни. Если ребенок стереотипно отстукивает определенный ритм, можно дать ему ударный инструмент; если ребенок постоянно вертится в разные стороны, то путем подбора соответствующей музыки, можно превратить это в танцевальное движение. Для этого создается предварительно запланированная музыкальная ситуация с подбором инструмента и составлением песенного репертуара в соответствующей темповой ритмике. Конечно, включение этих приемов на занятии требует от педагога умения быстро реагировать на изменения ситуации и умения импровизировать.

Индивидуальный подход к каждому ребенку предполагает, помимо учета его нарушений, особенностей реагирования, учета его способностей, потенциальных возможностей, музыкальных интересов. Каждый из них может слишком остро реагировать на звук, на поведение окружающих его детей, обстановку в классе, на форму предметов, их цвет, на изменения погоды и др.

Особого уважения и поощрения на занятиях заслуживают выбор самих детей, их предпочтения: желание спеть, станцевать, послушать или играть и т.п. Важно поддержать в ребенке это желание, создать условия, при которых он чувствовал бы себя комфортно, безопасно, охотнее бы работал.

Много внимания на занятиях с детьми с РАС уделяется слушанию музыки. Художественный образ музыкального произведения наделен определенным эмоциональным содержанием. Мировая музыкальная классика имеет целый пласт так называемой «детской музыки» — произведений, предназначенных для слушания и исполнения детьми. Это известные циклы детских пьес: «Детский альбом» П. Чайковского; «Петя и волк» С. Прокофьева; «Детская музыка» С. Прокофьева; «Альбом для юношества» Р. Шумана.

На уроках музыки для слушания и обсуждения с детьми мною используются

лучшие образцы классической и современной эстрадной музыки, приносящие радость своей красотой произведения с яркой мелодией, ясной формой, богатой гармонией. Все это способствует положительному влиянию на различные болезненные отклонения в психофизической сфере ребенка, помогает нормализовать деятельность нервной системы: умерить слишком возбужденных детей и растормозить заторможенных, отрегулировать неправильные и лишние движения.

Просмотр видеофильмов (учебных, специализированных, мультипликационных) также дает широкие возможности для педагогической работы с этой группой детей. Видя на экране, как музыкант-исполнитель играет на скрипке или балалайке, ребенок, от которого порой невозможно было добиться инициативы, услышать слово, вдруг сам выбирает инструмент и начинает подражать увиденному на экране и петь. Использование видеоматериала – это верный путь для воспитания у ребенка уверенности в себе. Кроме того, аудио и видеофильмы позволяют так организовать деятельность педагога на уроке, что у ребенка не возникает ощущения внешнего давления: он получает удовольствие от того, что делает, что ему нравится. Использование в ходе урока фильмов-дайджестов «Детский альбом» «Щелкунчик», «Петя и волк» и др. дает возможность в краткой, доступной детям форме знакомить их с серьезными классическими музыкальными произведениями.

Опыт общения в пространстве музыки, приобретаемый детьми с РАС на музыкальных занятиях, ведет к явному улучшению их эмоционального состояния, формированию у них коммуникативных и моторных навыков, что соответствует целям коррекционной работы с аутичными детьми.

Лапоухова Э.Г.

Коррекционные приемы обучения детей с РАС на уроках математики

В нашей школе созданы условия для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включая детей с расстройством аутистического спектра (РАС), у которых наблюдается слабость внимания, памяти, недостаточность темпа и подвижности психических процессов, повышенная психическая истощаемость, эмоциональная неустойчивость, но при этом потенциально сохранены возможности интеллектуального развития. И учителям предстоит активизировать учебную деятельность ребят, формировать навыки и умения учебной деятельности, выработать положительную учебную мотивацию, сформировать интерес к каждому изучаемому предмету.

Успешная работа с детьми, испытывающими трудности в усвоении математики, возможна при использовании в обучении специальных коррекционных приемов, дифференцированного подхода к детям с учетом особенностей их психического и эмоционального развития. Для достижения успеха важен стиль работы учителя, который бы характеризовался словами «доброжелательное сотрудничество». Мотивацией учения должен быть не страх получить плохую

оценку, а поощрения, похвала учителя за малейшее продвижение. «Ты можешь», – напоминает учитель учащемуся. «Он может» – должен напоминать ребенку коллектив ребят. «Я могу», – наконец, делает вывод сам учащийся, и эта вера в возможность победы придает ему новые силы.

С первого урока необходимо вырабатывать у каждого учащегося верный стереотип поведения на занятиях. Это и правильно организованное рабочее место, и четкие полные записи в тетрадах, и обязательные записи домашнего задания. Основа успеха урока – последовательность и систематичность, поэтому схему урока желательно не менять.

Дети знают, что урок математики начинается с проверки домашнего задания, когда каждый учащийся может рассказать о трудностях, возникших у него при выполнении того или иного номера в задании, и с помощью своих товарищей и учителя получить полный ответ на свои вопросы. Затем следует объяснение нового материала или повторение, отработка полученных ранее навыков и умений. Домашнее задание обязательно дается с учетом примеров и задач, разобранных на уроке.

На каждом уроке необходимо часть времени уделять устному счету, так как хорошо развитые навыки устного счета являются одним из условий успешного обучения ребят в старших классах, в том числе и учащихся с РАС. А если при этом использовать различные виды устного счета («беглый счет», «равный счет», «счет-дополнение», «лесенка», «молчанка», «эстафета», «цепочка»), то он воспринимается ребятами как интересная игра, и они сами внимательно следят за ответами друг друга¹.

Важнейшим этапом урока является также устная работа, когда можно задействовать большое количество учащихся, которые могут вслух сопровождать все действия словесными отчетами, комментировать решения примеров и задач, а сам урок становится эмоциональным и динамичным.

И, конечно же, важно выделить пару минут для устных задач, направленных на развитие логики и сообразительности, интуиции и пространственного воображения – всего того, что обычно называется математическим мышлением. Именно при решении таких задач мозг учится работать эффективнее, и удивительнее всего то, что и задачи других типов («обычная математика») начинают «даваться легче». Необходимо постоянно искать и использовать виды заданий, максимально возбуждающие активность ребят, пробуждающие у них потребность в учебной деятельности, требующие для их выполнения разнообразных волевых усилий².

Положительные результаты при закреплении нового материала даст использование на уроках специальных тетрадей с заданиями для обучения и развития учащихся, где ненавязчиво, наряду с формированием математических знаний, у ребят развивается логическое мышление, расширяется кругозор, они узнают ин-

¹ Сычева Г.Н. Устный счет. 1–5 классы. – Ростов-на-Дону: БАРО, 2008.

² Черенкова Е. Лучшие задачки для детей от 3 до 6 лет. Развиваем логику и мышление. – М.: РИПОЛ КЛАССИК. ДОМ. XXI век, 2007.

тересные факты из других областей знаний, посредством математики.

Малоподвижность во время урока негативно влияют на здоровье учащихся. Учитывая это, не надо требовать от учащихся сохранения неподвижной позы в течение всего урока. «Физминутки» — естественный элемент урока, который обусловлен физиологическими потребностями в двигательной активности детей. Они помогают снять статическое утомление различных мышц, ослабить умственное напряжение, снять зрительное утомление. Часто упражнения для «физминутки» органически вплетаются в канву урока. Использование «физкультминуток» позволяет использовать оставшееся время урока гораздо интенсивнее и с большей результативностью учебной отдачи учащихся¹.

Занимательная форма заданий привлекает учащихся, ориентирует на четкую, последовательную и аккуратную деятельность. Занимательный математический материал рассматривается как одно из средств, обеспечивающих рациональную взаимосвязь работы педагога на занятиях и вне их². Такой материал можно включать в основную часть занятия по формированию элементарных математических представлений или использовать в конце его, когда наблюдается снижение умственной активности детей. Так, головоломки целесообразны при закреплении представлений о геометрических фигурах, их преобразовании. Загадки, задачи-шутки уместны в ходе обучения решению арифметических задач, действий над числами, при формировании представлений о времени. Занимательные математические игры можно использовать для организации самостоятельной деятельности детей³.

В ходе решения задач на смекалку и головоломок дети учатся планировать свои действия, обдумывать их, искать ответ, догадываться о результате, проявляя при этом творчество. Такая работа активизирует мыслительную деятельность ребенка, развивает у него качества, необходимые для профессионального мастерства, в какой бы сфере потом он ни трудился⁴.

В процессе обучения математике решается педагогическая задача применения полученных знаний в разнообразно меняющихся условиях. Решение этой задачи позволит преодолеть характерную для таких школьников (с ОВЗ, с РАС) косность мышления, стереотипность использования знаний⁵.

Подготовка учащихся к жизни, к трудовой деятельности является одной из наиболее важных задач обучения. Школа должны дать «такие знания, умения и навыки, которые помогут лучше распознавать в явлениях окружающей жизни математические факты, применять математические знания к решению конкретных практических задач, которые повседневно ставит жизнь»⁶.

¹ Феоктистова В.Ф. Образовательные здоровьесберегающие технологии. – Волгоград: Учитель, 2009.

² Аменицкий Н.Н., Сахаров И.П. Забавная арифметика. – М.: Просвещение, 2008.

³ Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи. – М.: Просвещение, 1990.

⁴ Степурина С.Е. Математика. 5-9 классы. Коррекционно-развивающие задания и упражнения. – Волгоград: Учитель, 2009.

⁵ Нелипенко Т.И. Современный урок в коррекционном классе. – Волгоград: Учитель, 2013.

⁶ Залаялетдинова Ф.Р. Нестандартные уроки математики в коррекционной школе. – Москва: ВАКО, 2007.

Технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС

Особенности и своеобразие психофизического развития детей с расстройством аутистического спектра (РАС) определяют специфику их образовательных потребностей. Учет таких потребностей определяет необходимость создания специальных условий, способствующих развитию личности обучающихся для решения их насущных жизненных задач.

Комплексная работа с аутичными детьми включает в себя развитие познавательной сферы и речи, общей и тонкой моторики, коммуникативных навыков и обучение социальному взаимодействию. Для этого желательно использовать специальные технологии коррекционно-развивающей работы.

1. Игровая технология.

Игра – наиболее доступный для детей с РАС вид деятельности, это способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. Игра выполняет функцию игровой терапии. Цель игровой терапии – создание эмоционально положительного настроя. Не менять ребенка и не переделывать его, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать возможность «прожить» в игре волнующие его ситуации при полном внимании и сопереживании взрослого.

Проведение сенсорных игр с аутичным ребенком может создать новые возможности для установления с ним контакта. Ведь даже во взрослом состоянии люди получают удовольствие и радость от контакта с физическим миром: приятно ощущать в пальцах мягкое тесто, вдыхать его аромат, радостно шуршать осенней листвой и наблюдать за изменчивостью облаков.

Вот только аутичный ребенок прочно застревает на подобных ощущениях. Кроме того, он избирателен, и чаще в его арсенале есть всего несколько ощущений, которые он путем повторения хочет пережить вновь и вновь. Поэтому на занятии с ребенком главная задача проведения сенсорных игр — установление эмоционального контакта между педагогом-психологом (учителем) и ребенком. Ведь первые трудности в работе с такими детьми обычно возникают уже при первом знакомстве: обычна ситуация, когда ребенок либо не обращает внимания на присутствие нового взрослого, либо становится напряженным или агрессивным.

Аутичному ребенку требуется время, чтобы освоиться в новой ситуации общения, привыкнуть к учителю. Проведение сенсорных игр позволяет завоевать доверие ребенка, наладить с ним контакт. Например: купание кукол. «А сейчас будем кукол купать. Нальем в ванночку теплую водичку. Попробуй ручкой водичку, теплая? Отлично! А вот наши куколочки. Как их зовут? Это Катя, а это Миша. Кто первый будет купаться? Катя? Хорошо. Давай спросим у Кати, нравится ей водичка? Не горячо?» и т.д.

Заручившись доверием ребенка, взрослый получает возможность посредством эмоционального комментария вносить в происходящее новый социально значимый смысл. А это уже следующий важный шаг в развитии ребенка¹.

2. Песочная терапия. Она стабилизирует эмоциональное состояние ребенка. Наряду с тактильно-кинестетической чувствительностью дети учатся прислушиваться к себе и проговаривать свои ощущения, гармонично развиваются все виды познавательных процессов (внимания, мышления, памяти, мелкой моторики, совершенствуется предметно-игровая деятельность, развиваются коммуникативные навыки у детей).

Все игры по песочной терапии делятся на три направления:

– *обучающие игры* (направлены на развитие мелкой моторики; тем самым ребенок говорит, что он чувствует, развивает свою речь);

– *познавательные игры* (с их помощью помогаем ребенку познать всю многогранность нашего мира);

– *проективные игры* (с их помощью осуществляется коррекция психоэмоционального состояния ребенка²).

3. Арт-терапия. В коррекционно-развивающей работе с детьми я использую элементы арт-терапии. Это могут быть и творческие работы, и интересная история вымышленного героя. Используя цветные карандаши и бумагу, дети выполняют задания индивидуально, каждый создает свой рисунок. Но особое удовольствие доставляет создание коллективных работ – общих картин, где объединяются изображения, созданные всеми детьми группы. Тренировка мелкой моторики – очень важное дело. От этого напрямую зависит и само качество жизни, и развитие речи, всех прочие таланты. Вспомним слова Сухомлинского: «Источники способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев».

4. Пальчиковое рисование. Эта технология является очень полезной для развития ребенка-аутиста. Самое главное достоинство пальчиковых красок — это возможность развивать мелкую моторику руки, а одновременно и речь ребенка. Такие занятия помогают развивать не только моторику, но и усидчивость, внимание, концентрацию, учат обращаться с красками и бумагой, выучить цвета, повысить интеллект на раннем этапе развития. Кроме того, пальчиковое рисование способствует развитию воображения и творческого мышления ребенка.

В результате арт-терапевтической работы у детей выплескиваются отрицательные эмоции, высвобождается психологическая энергия, которая обычно тратится на неэффективное напряжение, и дети становятся спокойнее и расслабленнее. Демонстративность, негативизм, агрессия уступают место инициативности и творчеству³.

¹ Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – Изд. 4-е. – М.: Теревинф, 2011. – (Особый ребенок). – С. 98

² Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – С. 13

³ Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, М.М. Либлинг и др.; ред. А.Г. Яковлев. – М., 2005.

5. Релаксация. Это глубокое мышечное расслабление, сопровождающееся снятием психического напряжения. Умение расслабляться позволяет устранить беспокойство, возбуждение, скованность, восстанавливать силы, помогает сконцентрировать внимание. С этой целью в коррекционно-развивающей работе с детьми я использую специально подобранные упражнения на расслабление определенных частей тела и всего организма. Выполнение таких упражнений очень нравится детям, так как в них есть элемент игры.

Для достижения максимального эффекта от релаксационных упражнений я подбираю музыкальный репертуар. Музыка должна быть спокойной, умиротворяющей, расслабляющей, она не должна напрягать и вызывать раздражение. Это могут быть звуки природы (шум моря, плеск воды, журчание ручейка, щебет птиц и т.п.) или просто легкий ненавязчивый мотив¹.

6. Сказкотерапия. Эта технология необходима для развития и коррекции эмоциональных состояний, снятия тревожности, повышения самооценки, снятия агрессивных проявлений. В сказочной форме свою проблему легче увидеть и принять. Для сказочного героя легче придумать выход из положения – ведь в сказке все возможно! И потом этот выход можно использовать для себя.

Можно использовать следующие *методические приемы*:

- пересказ сказки с позиции сказочного персонажа;
- отгадывание сюжета или персонажей;
- превращение в сказку любой жизненной истории.

На занятии любимая игрушка ребенка «участвует» в постановке спектакля, сюжет которого является травмирующим для него, попадает в страшную историю и успешно с ней справляется. По мере разворачивания сюжета, эмоциональное напряжение у ребенка нарастает и, достигнув максимальной выраженности, сменяется бурными поведенческими эмоциональными реакциями (плач, смех и др.). Таким образом, сказкотерапия помогает детям достигнуть эмоциональной устойчивости и саморегуляции².

7. Компьютерные технологии. Занятия на компьютере создают комфортные условия для успешного выполнения упражнений. Дети меньше утомляются, дольше сохраняют работоспособность. Глядя на экран монитора, ребенок сам видит результат своей работы.

Удобно применять комплекс «Effecton Studio», который содержит тесты, помогающие выявить особенности развития ребенка и его соответствия возрастным нормам. Комплекс содержит стандартизированный набор психодиагностических методик, направленных на диагностику уровня развития восприятия, произвольного внимания, памяти, образно-логического мышления, речи и др.

Другой программно-дидактический комплекс «Мерсибо Плюс» предлагает игры и упражнения по изучению букв и цифр, по развитию памяти, связной

¹ Никольская, О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О.С. Никольская и др. – М., 2003.

² Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Игры в сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2006. – С. 27

речи и др. в ходе групповых и индивидуальных занятий игрового характера. Использование компьютерной программы повышает мотивацию не только за счет игровой стратегии, но и потому, что ребенок получает одобрение, похвалу не только со стороны взрослых, но и со стороны компьютера.

В результате использования компьютерных технологий поддерживается интерес детей к изучаемым предметам, повышается их познавательная активность. Ребята с РАС проявляют больше самостоятельности при выполнении работ, у них воспитывается внутренняя свобода личности.

Все используемые мною технологии позволяют осознать мне самой и показать всем участникам образовательного процесса значимость психологической помощи и необходимости существования этой службы в образовательном учреждении.

Чернова И.В.

Методика А. Томатиса как коррекционно-развивающая технология в системе комплексной помощи детям с РАС

Специфические особенности нарушения психического развития детей с расстройством аутистического спектра (РАС) вызывают трудности при организации обучения. Усвоение учебного материала и формирование социальных навыков носит неравномерный и избирательный характер. Приобретаемые знания, умения и навыки с большим трудом переносятся и используются в натуральной среде.

Детям с РАС присущи отличительные признаки, в том числе искаженное восприятие сенсорной информации, которая характеризуется избыточностью или недостаточностью. В области тактильного восприятия – это непереносимость одежды, обуви, отрицательная эмоциональная реакция на прикосновения. В области слухового и зрительного восприятия – непереносимость громких звуков, яркого света у одной категории детей с РАС и отсутствие реакции на них – у другой. Снижение ориентировки на речевые сигналы, невнимание к речи другого человека, его мимике, взгляду оказывают в дальнейшем тормозящее влияние на развитие коммуникативной стороны речи¹.

Успешность умственного, физического, эстетического воспитания детей с РАС в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т.е. от того, насколько полно ребенок воспринимает окружающий мир. У детей с РАС сенсорный опыт спонтанно не формируется. Чем более выражены нарушения развития ребенка, тем большее значение в его жизни имеет чувственный опыт, который является результатом накопления возникающих ощущений. Дети с РАС наиболее чувствительны к воздействиям на сохраненные анализаторы, поэтому педагогически продуманный выбор средств и способов сенсорного воздействия будет благоприятствовать их дальнейшему психическому и физическому развитию.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с РАС – деятельность, требующая индивидуального подхода к каждому ребенку в зависимости от выражен-

¹ www.autism-ffc.ru

ности его особенностей, а также от наличия каких-либо сопутствующих аутизму нарушений и других расстройств.

Одним из методов коррекции таких нарушений является международная запатентованная методика А. Томатиса. Она включает в себя не только психолого-педагогические приемы взаимодействия с детьми с РАС, но и использование специализированного программно-аппаратного комплекса, воспроизводящего для ребенка с РАС фрагменты музыкальных произведений в различных диапазонах частот в цифровом и аналоговом формате.

В данной обработке информации ухо играет фундаментальную роль, поскольку оно является главным проводником в наш мозг. Оно улавливает окружающие звуки, а также наш голос, трансформирует их в электрические импульсы и передает в мозг для анализа. Что еще более удивительно, оно улавливает наши движения и принимает активное участие в координации, поддержании равновесия и чувстве ритма. Таким образом, оно выполняет важнейшие функции в нашей повседневной жизни: идет ли речь о языке, способности аргументировать, выполнять инструкции, читать, изучать, запоминать или просто перемещаться. Если связи между ухом и мозгом нарушены, то страдает наша способность к взаимодействию с внешним миром.

Когда нарушено слушание, страдает вся система слуха. Она является самым мощным сенсорным интегратором тела, и данное нарушение может серьезно повлиять на развитие личности и на самочувствие в целом. Работая с базовыми функциями восприятия и усваивания сенсорного послания, метод А. Томатиса помогает стимулировать мозг и сокращать проблемы, связанные с плохим слушанием¹.

Данная нейросензитивная стимуляция воздействует на нервные цепочки, соединяющие слуховой аппарат с головным мозгом, которые состоят из специфических нейронов (двигательных и сенсорных). Эти нейроны играют важную роль в формировании у детей с РАС социального познания. Воздействуя на эти нервные цепочки, метод «Томатис» может улучшить как способность к коммуникации, так и качество межличностных отношений. Благодаря улучшению восприятия и переработки мозгом аудиоинформации в процессе занятий, улучшается функционирование организма как системы, включая речь, мышление, внимание, фантазию, поведение, память.

Основной принцип действия методики – сенсорная звуковая стимуляция. Через специальные наушники прослушиваются музыкальные композиции, обработанные по методу А. Томатиса с ритмичной сменой звуковых частот и интенсивности, что позволяет стимулировать мышцы внутреннего уха, активируя при этом моторные и слуховые функции. Звук передается двумя путями: путем костной проводимости, вызванной вибрацией в верхней части черепа, и путем воздушной проводимости, при которой звуковые колебания передаются через наружное ухо. В каждом конкретном случае характеристики звукового

¹ www.tomatis.com/ru

сигнала подбираются индивидуально, в зависимости от особенностей ребенка, которые нужно скорректировать. Исходя из этого, можно увеличивать или уменьшать продолжительность занятия, изменять интенсивность звукового сопровождения, а также подбирать музыкальную композицию.

Мы учим ухо и мозг приспосабливаться к окружающей среде, отсеивать ненужную информацию, и делать это без особого напряжения. Между голосом и ухом есть большая связь, то есть, если изменить то, как мозг воспринимает принимаемый ухом звук, то можно и менять качество производимого звука. Иначе говоря, меняем восприятие, меняем и порождение.

Главное тут не допустить гиперстимуляции, так как появится усталость и перегрузка, а вследствие этого и раздражительность. Поэтому наши занятия с детьми проходят **по 40 минут в день**, что является оптимальным временем при прохождении первой сессии. Сами курсы состоят **из 14-ти занятий**.

Два курса являются основными, «базовыми». Они являются сенсорно– и моторно– ориентированными. Задействуют вестибулярный аппарат. Это поза, баланс тела, координация, визуально–пространственные способности, мотивационные процессы, память, внимание, регуляция эмоций, социализация.

Последующие курсы устанавливаются для каждого ребенка в соответствии с его особенностями. Занятия индивидуальные, разрешены к посещению, начиная с двухлетнего возраста. Становятся более эффективными, если это происходит в комплексной терапии с другими специалистами (логопед, дефектолог и др.)

Как проходит сам процесс? Дети с РАС испытывают трудности с коммуникацией, налаживают контакт с окружающими, но делают это своими методами и средствами. Им требуется разное время для адаптации в новом для них пространстве. Поэтому возможно, что в первый день мы не начнем прослушивание программы, а постараемся адаптировать и привлечь ребенка, чтобы не напугать. Познакомить его со средой, в которой будут проходить занятия, продемонстрировать ему оборудование, дать возможность ему почувствовать, что он находится в комфортной обстановке. Тогда можно будет говорить о пользе занятий. Чтобы снизить уровень тревожности ребенка, ему предоставляется визуальная подсказка в виде расписания ближайших событий.

Мы стараемся найти подход к каждому ребенку. Все зависит от индивидуальных особенностей. При прослушивании курса он может заниматься любым спокойным делом: лепить, рисовать, заниматься любым творчеством, собирать пазлы, конструкторы, мозаику, играть в настольные, в ролевые игры, игрушки и др.

Для детей с РАС актуальны сенсорные переключения. Сенсорика является фундаментом умственного развития таких детей. Поэтому обязательно использовать дидактические игры, которые так важны в сенсорном развитии. Это помогает создать эмоционально–положительный настрой и коммуникативное взаимодействие с ребенком. Во время слуховых тренировок дети знакомятся со свойствами предметов окружающей действительности, расширяют свой кругозор, познают окружающий мир, переживают положительные эмоции.

В практической работе используется большое количество дидактического материала. Некоторым детям для спокойного времяпровождения достаточно ощущать разные текстуры слаймов¹, кто-то интересуется головоломками и различными логическими играми, кто-то собирает конструктор «Лего», а кто-то любит активно играть, придумывая различные сюжеты.

Усачева Е.А.

Развитие проприоцептивной сенсорной системы как вариант метода сенсорной интеграции в рамках комплексной помощи детям с РАС

В последние десятилетия во многих странах в коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС активно используется *метод сенсорной интеграции*. Этот метод направлен на стимуляцию работы органов чувств в условиях координации различных сенсорных систем. Проблема сенсорной интеграции у детей с РАС стоит особенно остро, дети либо ограничены в получении взаимодействия с окружающим миром, тактильного взаимодействия, либо перегружены зрительно-слуховыми стимулами и при этом испытывают сенсорный голод всего остального.

Поэтому, для улучшения сенсорного развития ребенка необходимо уравновешивать средства и методы сенсорного воспитания. Познание окружающего мира начинается с ощущений, с восприятия. Чем богаче ощущения и восприятие у детей с РАС, тем шире и многограннее будут полученные ребенком сведения об окружающем мире².

Проприоцептивная сенсорная система – чувство тела в пространстве, одна из семи частей в общей сенсорной системе ребенка. С помощью проприоцепции ребенок знает, где находится в настоящий момент. Это осуществляется благодаря особым нервным окончаниям в суставах, связках и мышцах – проприоцепторам. Они отправляют сигналы в мозг, а мозг, в свою очередь, посылает сигналы к мышцам. Благодаря проприоцепторам ребенок чувствует:

- положение тела (как расположено тело в пространстве);
- движение (как работают суставы и мышцы);
- силу (насколько нужно напрячь тело, чтобы совершить какое-то действие).

Признаки нарушения проприоцептивной чувствительности у ребенка с РАС – это:

- неловкость в движениях, рассогласованность, напряженность;
- избегание движений и упражнений (бега, прыжков, другой активности);
- задержка моторного развития;
- проблемы в артикуляции;
- ходьба на носочках;

¹ Слайм (англ. Slime — «слизь»), лизун – игрушка, впервые выпущенная компанией Mattel в 1976 г.; состоит из вязкого желеобразного материала, обладающего свойствами неньютоновской жидкости; основным компонентом слайма, выпущенного в 1976 г., была гуаровая камедь.

² Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Ю. Даре]. – М., 2009.

- проблема с ритмом (дизритмия);
- проблемы с имитацией движений;
- проблемы с двигательным планированием;
- шарканье ногами или слишком сильное топание;
- ребенок может быть «гиперактивным»: прыгает, бегает, дрыгает частями тела; это может раздражать окружающих, но ему это необходимо, чтобы «чувствовать себя»; ребенок может бросаться намеренно на какие-то объекты или людей с подсознательным желанием получить ощущения, «посенсориться», может часто падать;
- любит обниматься, прижиматься, толкаться (тоже может быть навязчивым и раздражать);
- может толкаться и кусаться, но не с агрессивным намерением, а не чувствуя своих физических границ (логично, что если физические границы сформированы недостаточно, то и личностные будут формироваться с нарушением, отсюда психологические проблемы в коммуникации);
- мастурбация;
- жевание несъедобных предметов, в том числе одежды;
- может сам себя кусать и царапать, но это не акт аутоагрессии, а с целью получения ощущений (ребенок делает это бессознательно).

Упражнения для развития проприоцепции (схемы тела) у детей с РАС.

Данные упражнения помогут:

во-первых, повысить концентрацию внимания детей;

во-вторых, улучшить координацию их движений;

в-третьих, успокоить нервную систему, уменьшить количество истерик;

в-четвертых, почувствовать свое тело изнутри.

Упражнение «Телега»: хождение на руках, взрослый держит ребенка за ноги.

Упражнение «Бревнышко»: выполняется в четыре руки, так как ребенку с РАС сложно самому контролировать свой тонус, чтобы вытянуться «в струночку». Поэтому один взрослый держит ножки прямыми, другой – вытягивает руки ребенка. В таком положении прокручиваем ребенка в одну сторону и в другую несколько раз. Следим, чтобы ребенок не ударился головой (3–4 поворота в каждую сторону)

Упражнение «Полумостик»: мотивация для ребенка – «Давай сделаем мостик, под ним проедет машина / прокатится мячик и т.д.». Ребенок на спине, ноги согнуты в коленях, ступни на полу, поднимает таз вверх, под ним прокатываем мячик. Важно следить, чтобы при поднятии таза ребенок не разводил в стороны колени. Для этого одной рукой мы можем зафиксировать их. Другой рукой прижимаем ступни ног к полу, так как дети очень часто в этом упражнении с поднятием таза отрывают от пола пятки.

Упражнение «Черепашка»: оказываем ощутимое, но не болезненное давление ладонями, словно это по ребенку «ходит черепаха». Черепаха идет снизу вверх (до бедер) по ногам. И снизу вверх по рукам (до плеч). 2 раза на спине и 2 раза на животе. Стихотворное сопровождение упражнения:

Ходит – бродит черепаха

И кусает всех от страха
Кусь, кусь, кусь, кусь –
Никого я не боюсь.

Упражнение «Рулет»: берем тяжелое одеяло (или два обычных), заворачиваем туловище ребенка в одеяло. Слегка продавливаем тело ребенка в одеяле. Задача ребенка – выбраться. Есть два варианта выполнения упражнения:

- 1) Руки по швам, тогда ребенку нужно раскрутиться и выбраться из одеяла;
- 2) Руки подняты вверх, тогда ребенок выползает из одеяла.

Упражнение «Каток»: ребенок лежит на полу, а взрослый берет фитбол¹ и прокатывает по ребенку, слегка надавливая, как бы укатывая его. Такое давление помогает ребенку ощутить границы своего тела.

Упражнение «Полоса препятствий»: из подручных предметов соорудить для ребенка полосу препятствий. Например, проползти под столом, попрыгать на ортоковриках, вскарабкаться на стульчик, спрыгнуть, пройти по ниточке, попасть мячом в цель, проползти под стульями, позвонить в колокольчик. Помните, что у любого движения всегда есть цель. Необходимо обыгрывать полосу препятствий сюжетом. Каждый раз меняйте последовательность движений.

Упражнение «Человечек»: строим из палочек (например, от мороженого) человечка в разных позах. Ребенок повторяет позу человечка. Можно использовать нейропсихологическую игру «Попробуй повтори»².

Упражнение «Ежик»: прокатываем колочим массажным мячиком тело ребенка, называя части тела (левая рука, правая нога, бедро, колено, голень, мочка, переносица), при этом следует использовать известные и низкочастотные слова. Прокатываем колочим колечком (суджок) пальчики ребенка, называя каждый из них.

Упражнение «Прищепки»: развиваем чувствительность пальчиков с помощью прищепки. Делаем прищепочный массаж пальчиков рук, читая стихотворение:

Вот проснулся, встал Гусенок,
Щиплет пальцы он спросонок.
Дай (имя ребенка), корма мне
Больше, чем моей родне.

Упражнение «Веселые стикеры»: берем маленькие разноцветные стикеры. Приклеиваем себе на разные части тела (мочка, локоть, мизинец, колено, шея и т.д.). Предложите ребенку повторить за вами, наклеив нужный цвет на ту же часть тела. Можно использовать игру «Умный чемоданчик». Данная игра способствует развитию умения изучать части тела человека³.

¹ Фитбол (Exercise ball, Swiss ball) — большой упругий мяч от 45 до 95 см в диаметре, используемый для занятий аэробикой. Упражнения с фитболом дают нагрузку на большинство групп мышц, помогают исправлять осанку, улучшить координацию и повысить гибкость.

² Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. – Екатеринбург, 2014

³ Кгиторова Е. Игра «Умный чемоданчик – тело человека». – М., Изд-во Проф-Пресс, 2019

Раздел 4. Психолого-педагогическое и тьюторское сопровождение детей с РАС

Инцова А.И.

Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях общеобразовательной школы

Согласно среднестатистическим данным в отечественных и зарубежных источниках за 2019–2020 годы число детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) неуклонно растет. По информации центра по контролю и заболеванию в США аутизм встречается у каждого 54-го ребенка. Данный показатель значительно выше на 10% , чем по статистике 2018 года.

В России данное расстройство наблюдается предположительно у одного человека из тысячи. Тенденция к росту, согласно мнению исследователей, не зависит от национальных, расовых, географических и других факторов. Тем самым данное нарушение психики носит общечеловеческий характер.

Эта область нарушений психического развития входит в сферу профессиональных интересов педагога-психолога, дефектолога, логопеда и других специалистов.

При рассмотрении данной проблемы мы опирались на федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12. 2012), которым введены в правовое поле понятия инклюзивного образования и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), причем в категорию детей с ОВЗ включена группа детей с РАС (ст. 79). Мы также учитывали положения федерального государственного образовательного стандарта начального образования (ФГОС НОО) обучающихся с ОВЗ, включая детей с РАС.

На основании указанных документов выделены основные направления психолого-педагогического сопровождения детей с РАС:

- построение индивидуального маршрута с учетом физиологических и психологических особенностей;
- психологическая помощь родителям или законным представителям ребенка;
- помощь во взаимодействии с учителем;
- создание условий, способствующих активным контактам с окружающим миром и дальнейшей интеграции.

Мы исходим из того, что работу по психолого-педагогическому сопровождению детей с РАС необходимо вести, чтобы минимизировать стресс и трудности коммуникации в начале общего обучения. Сопровождение аутичного ребенка включает следующие направления:

- создание соответствующих образовательных условий и разработка педагогически целесообразных средств помощи по преодолению трудностей;
- помощь учителям в разработке и внедрении технологий коррекции РАС;

– сопровождение родителей, которое включает оказание специальной консультационной и психологической помощи.

Очень важную роль в психолого-педагогическом сопровождении играет эффективное взаимодействие с родителями. Исследователи (Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, А.Н. Магомедова) подтверждают эффективную роль семейного воспитания детей с ОВЗ в их социализации¹. Поэтому одним из первых этапов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является семья и семейное воспитание. Благоприятная семейная среда обеспечивает в дальнейшем эффективность сопровождения педагогами-психологами детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде.

Кроме этого, для дальнейшей успешной социализации и доступности инклюзивного образования необходимо сотрудничество с тьюторами, педагогами-психологами, специалистами-дефектологами, логопедами, социальными работниками. Анализ показателей аутизма позволяет определить в качестве основного направления в работе педагога-психолога коммуникативное, эмоциональное, социальное и поведенческое воздействие на психическое состояние ребенка. Таким образом, в задачи психолога, работающего с детьми с РАС, может входить всестороннее стимулирование их социального взаимодействия со сверстниками и наполнение его продуктивным развивающим потенциалом с использованием средств психологической практики².

Ребенок с РАС, как правило, не имеет достаточно развитую эмоциональную сферу. Таким детям сложно выражать свои эмоции и понимать чужие, тем самым наблюдаются сложности в регуляции социального взаимодействия. Подобное отражается в состоянии внутриспихической и межличностной конфликтности детей. Таким образом, эмоциональное направление их развития образует одну из важнейших сфер практической деятельности педагога-психолога.

Кроме этого, у детей с подобным расстройством наблюдаются сложности вербальной и невербальной коммуникации. Полное или частичное отсутствие желания в межличностном общении, не способность фиксировать взгляд на говорящем человеке. Ребенок может не отвечать на вопросы или терять связь между предложениями. Наблюдаются сложности в произвольности поведения. Для них характерна значительная задержка формирования элементарных навыков самообслуживания.

Исходя из вышесказанного, есть основание предполагать наличие мотивационных проблем у обучающихся с данным расстройством. Это связано с отсутствием знания в области норм и правил этикета, непонимание мимики и жестов. Для детей с РАС характерна реализация поведенческой активности по одному или нескольким стереотипным и ограниченным типам интересов. При

¹ Малаева Д.М., Омарова П.О., Магомедова А.Н. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Academia, 2016.

² Абрамова И.В., Пушкова И.В. Подготовка специалистов для инклюзивного образования // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 1. – С. 30

этом данная активность является нарушенной или по своему направлению, либо по интенсивности.

В настоящее время существует разнообразное количество методик и техник, способствующих психолого-педагогическому сопровождению детей с РАС. Исследователи рекомендуют использовать разные стратегии в обучении и развитии в зависимости от вариации, аутизма и индивидуальности ребенка.

Подводя итоги анализа проблемы, выделим направления работы педагога-психолога, которые способны компенсировать особенности аутистического ребенка, а именно: социальное, коммуникационное, эмоциональное и поведенческое. Несмотря на то, что полностью «вылечить аутизм» нельзя, необходимо осуществлять комплексное психолого-педагогическое сопровождение таких детей, повышая их уровень социальной адаптации.

Кошелева И.В.

Приемы успешной адаптации первоклассников с РАС в условиях инклюзивного образования

В настоящее время значительно возрос интерес к проблеме оказания помощи детям с расстройством аутистического спектра (РАС). К сожалению, число выявленных детей с данным диагнозом в нашей стране резко увеличилось. Согласно статистике, РАС встречается у одного ребенка из 88, причем у мальчиков в 5 раз чаще. В системе общеобразовательной интеграции (инклюзии) учителям и психологам приходится работать с детьми, имеющими лишь отдельные аутистические черты.

Одним из основных направлений в психолого-педагогическом сопровождении детей с РАС, является создание положительного эмоционального контакта учителя с учащимся¹. Личное отношение к ребенку с РАС, обучающемуся в первом классе, первоначально в общении, так как эти дети не воспринимают фронтальное обращение ко всему классу и фронтальную инструкцию для всех учащихся класса. Учителю и психологу приходится обращаться непосредственно именно к ребенку, называя его по имени, обязательно дополнительно повторяя задание для этого учащегося. В конце урока следует говорить о том, что ребенок «хорошо позанимался» и «выполнил задание», что «он вел себя как хороший, умный ученик». Этим мы добиваемся постепенного освоения ребенком роли учащегося в первом классе.

Большинство срывов в поведении детей с РАС возникает на фоне общей напряженности и конфликтов друг с другом, а также в связи с повышенной возбудимостью и нервозностью учителя. Поэтому создание благоприятной, доброжелательной атмосферы в классе – залог успешной адаптации для учащегося с РАС, особенно в первом классе. Учителю необходимо создавать положительную репутацию учащегося с РАС в глазах других детей. Ведь очень часто поведение

¹ Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / Под ред. С.В. АLEXИНОЙ, М.М. СЕМАГО. – М., 2012.

такого учащегося может пугать одноклассников или, наоборот, стать причиной насмешек со их стороны. Учителю следует очень аккуратно и педагогически корректно подчеркивать свою симпатию к «особому» учащемуся.

Перемены между уроками также надо специально организовывать. Для ребенка с РАС важно быть рядом с доброжелательными сверстниками. Его включение во взаимодействие с другими детьми должно происходить поэтапно. Сначала наблюдение за игрой, слушание речи и разговоров одноклассников. Ему надо помочь в попытках понять их интерес к игре, понять правила игры, осознать процесс игры. А уж затем возможно первое кратковременное включение в игру. Весь цикл может повторяться несколько раз до того момента, когда ребенок с РАС вступит во взаимодействие с другими ребятами, к которому внутренне он так стремится.

Очень важно при психолого-педагогическом сопровождении учащегося с РАС учитывать его личностные черты и особенности. Эти дети очень чувствительны и ранимы. Для них значимо «чувство успешности». Поэтому учитель должен адресно помогать ребенку, выбирая ему тот вариант задания, с которым он обязательно справится и будет «как все».

Учителю необходимо оставаться всегда спокойным и предлагать ребенку адекватную помощь в решении учебных задач. В работе можно использовать такой педагогический прием: создать у ребенка впечатление, что он справился с заданием, а затем на фоне этого «успеха», начинать постепенную отработку первичного умения.

В организации учебного процесса нужно учитывать, что ситуация самостоятельного выбора очень психотравмирующая для учащегося с РАС. Достаточно длительное время учителю надо предлагать ребенку задания, с которыми он точно справится, чтобы учащийся накопил значительный опыт успешности.

Дети с РАС с трудом переносят свои «провалы». Заботясь о психолого-педагогическом сопровождении «особенного» учащегося, необходимо уделять внимание организации его учебного времени, использованию стереотипов поведения. Основная задача учителя при этом – «спровоцировать» ребенка на достаточно сложные действия. Например, открытая вовремя дверь и виднеющаяся за ней ковровая дорожка или лестница без нашей инструкции организуют движение ребенка в необходимом направлении. Растерянность, тревога аутичного ребенка уменьшаются, если он четко усвоит свое основное место занятий в школе, и что именно он должен делать во всех других местах здания, где он бывает¹.

Учащемуся с РАС необходима помощь в организации себя во времени. Для этого учителю нужно четко проговаривать расписание каждого текущего учебного дня с его конкретным порядком переключения от одного занятия к другому, приходом в школу и уходом домой. При работе на уроке место для занятий

¹ Никольская О., Баенская Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М., 2007.

должно быть организовано так, чтобы ничто не отвлекало аутичного ребенка, чтобы его зрительное поле было максимально организовано. На парте должно находиться только то, что понадобится для выполнения одного задания. Остальные материалы должны быть убраны в ящик.

Учитель совместно с педагогом-психологом должны своевременно оказывать ребенку дополнительную индивидуальную помощь. Она необходима для определения такого режима формирования учебных умений и навыков, который подходит ребенку с РАС. Трудности могут и не появиться. Но даже если они возникают, при педагогическом терпении и такте почти все они существенно сглаживаются уже в первом классе.

Наша практика убеждает, что справиться с ними можно, только помогая ребенку с РАС приобрести реальный опыт обучения совместно с другими детьми. А это возможно только в условиях инклюзивного образования¹. Индивидуальное обучение не может выработать такой необходимый опыт.

Геровская Н.В.

Педагогическое сопровождение ребенка с РАС старшего дошкольного возраста, имеющего зрительную депривацию

По мнению М.И. Рожкова, сопровождение в психолого-педагогическом смысле чаще всего рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [1; 27]. Особые образовательные потребности детей с расстройством аутистического спектра (РАС) отражены в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе детей с РАС.

Исходя из ФГОС НОО, детям с РАС необходимы занятия с узкопрофильными специалистами, одним из которых является учитель-дефектолог, который выполняет для ребенка роль тьютора [2; 45]. Цель таких занятий – это подготовка ребенка с РАС к обучению, развитие его потенциальных способностей в различных областях знания. В ходе достижения этой цели дефектологом (тьютором) решаются следующие задачи:

- ориентация аутичного ребенка во внешнем мире, путем получения информации об окружающем мире посредством всех сохранных анализаторов;
- развитие познавательной (внимание, память, мышление, воображение) и эмоционально-волевой сферы психики такого ребенка;
- структурирование всех видов деятельности, формирование у детей-дошкольников продуктивной деятельности и навыков взаимодействия.

Для изучения уровня развития представлений об окружающем мире учитель-дефектолог проводит диагностику уровня развития зрительного восприя-

¹ Инклюзивное образование / Под ред. М.С. Старовойтовой. – М., 2014.

тия и пространственной ориентировки (Рудакова Л.В. Подколзина Е.Н.). В процессе диагностики были установлены трудности приспособления детей-аутистов к социальным правилам, распорядку дня, сенсорным раздражителям [3; 48]. Недостаточный уровень адаптации, социализации выступает ведущим фактором плохого развития познавательных процессов у детей с РАС, препятствует усвоению образовательной программы [4; 105].

По итогам проведенной диагностики совместно с педагогами учреждения была составлена индивидуальная программа обучения ребенка с РАС, которая характеризовалась степенью выраженности дефекта и динамикой в процессе коррекции. Длительность индивидуального занятия составила 15–20 минут, в зависимости от индивидуальных возможностей и особенностей ребенка.

Процесс построения взаимодействия педагога и ребенка с РАС состоял из нескольких этапов. Обязательным условием на первом занятии является формирование ориентира на процесс взаимодействия, например, попросить ребенка приготовить рабочее место (принести необходимые материалы, поставить стул и т.д.), далее разминка для пальчиков и игры на развитие внимания, восприятия, зрительно-моторной координации, творческого характера.

В процессе обучения обязательным стало применение динамических пауз с включением элементов зрительной гимнастики, для снятия зрительно-двигательного утомления ребенка. Рабочее место было организовано таким образом, чтобы внимание ребенка было непрерывным.

На занятиях ребенку предлагались разные материалы: восковые мелки, пластилин, карандаши. Ребенок мог работать на различных поверхностях (лист бумаги, картон, и т.д.). Он мог использовать разнообразные приемы работы: способы держания материала, использование сенсорных стимулов (мыльных пузырей, волчков, заводных игрушек), способствующих улучшению прослеживающей функции глаз и развитию поисковой деятельности. Положительным считается преобладание наглядных средств предоставления предметного материала, дозирование информации и темпа восприятия.

Все полученные умения и навыки закреплялись в различных жизненных ситуациях, в самостоятельной деятельности ребенка и в режимных моментах, что способствовало улучшению уровня социализации.

Основной метод сопровождения ребенка с ОВЗ – это непосредственно индивидуальное сопровождение ребенка педагогом-тьютором в коррекционно-развивающем процессе в период его пребывания в образовательном учреждении на групповых и индивидуальных занятиях, а также во время отдыха.

Результаты выполнения тех или иных режимных моментов фиксируются: записываются данные о динамике развития ребенка (проводится сравнение полученных результатов с первоначальными), анализируется комплексное поведение и развитие ребенка. На основе такого анализа выделяются цели и приоритеты для дальнейшей работы, проводятся консультации с педагогами учреждения и родителями (законными представителями) [5; 51].

Литература

1. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2012.
2. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2000.
3. Специальная дошкольная педагогика: учебное пособие / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Специальная психология и педагогика / Г.И. Колесникова и др. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. – М.: Генезис, 2011.

Кадочкина В.А.

Тьюторское сопровождение обучающегося с РАС на уроках физической культуры

Тьюторское сопровождение детей с расстройством аутистического спектра (РАС) — необходимое звено инклюзивного образования. Тьютор (tutor англ. наставник, опекун) — это специалист, персонально сопровождающий учебную деятельность «особого» ребенка и помогающий ему успешно войти в школьную среду. В результате работы тьютора ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) получает возможность иметь высокий образовательный уровень и успешно развиваться в социуме.

Основная цель тьюторского сопровождения – персональное сопровождение обучающегося с РАС, способного самостоятельно (в меру своих возможностей) решать жизненно важные проблемы [1, 2]. В задачи сопровождения входят:

- охрана жизни и здоровья ребенка, коррекция его физического развития;
- формирование коммуникативных умений, установление и поддержание социальных контактов с окружающими людьми, адекватное поведение в социальной среде;
- формирование социально-бытовых, трудовых умений и навыков, обеспечивающих жизнедеятельность;
- формирование элементарных практических знаний об окружающем мире, способствующих социальной абилитации и адаптации;
- обучение доступным творческим видам деятельности [1, 3].

Сопровождение обучающегося с РАС на уроке физической культуры можно разделить на *три этапа*: подготовительный, основной (непосредственно урок) и рефлексивный (рефлексия и свободное время в конце урока).

Помощь тьютора на подготовительном этапе начинается еще до урока – обучающегося необходимо предупредить с помощью вербальных и невербальных средств (индивидуального альбома PECS [3, 54]) о том, какой сейчас будет урок и то, что к уроку нужно подготовиться – переодеться). Это особенно важно, если это для ребенка новая среда, новое занятие с которым он еще не знаком. Так же

важно познакомить учащегося с учителем физической культуры. Сейчас учащиеся 2 «Р» класса в нашей школе видят в расписании урок физкультуры, и им требуется минимальная помощь в подготовке к уроку – они знакомы учителем, ориентируются в школе и знают, где находится спортивный зал.

На основном этапе, т.е. на уроке физической культуры, тьютор не просто помощник, он партнер в играх. Из-за разного физического развития учащихся учитель физкультуры дает индивидуальные занятия после разминки. Например, для учащихся, имеющих проблемы с координацией – это броски мяча, прыжки в лежащие на полу обручи.

Иногда бывает, что ребенок совсем не может без физической помощи тьютора. Тогда тьютор, используя методику «рука в руке», делает абсолютно все с учащимся: на разминке поднимает его руки, хлопает ими, передает мяч. Как показала практика, после продолжительной физической помощи ребенок запоминает действия, которые выполняет каждый раз на разминке и уроке и дальше может обойтись с минимальной помощью.

Тьютору очень важно создать комфортные условия для учащегося. Для этого тьютор на протяжении всего урока подкрепляет успешное выполнение упражнений. Это может быть и словесная похвала, и жетон, если ребенок готов работать в системе жетонного вознаграждения (за определенное количество жетонов учащийся получает желаемое вознаграждение, например, за 10 жетонов учащийся играет в любимую игрушку, смотрит мультик).

К примеру, у одного учащегося 2 «Р» класса было вознаграждение – сходить в парк аттракционов. У тьютора был планшет с листом и печатью. Получив 10 печатей в день учащийся в конце учебного дня получал наклейку. За 10 наклеек ребенок с родителями шел в парк. Для тьютора важно мотивировать учащегося на хорошее поведение, напоминая о том, что скоро он получит вознаграждение.

Для реализации направления социализации на уроках физической культуры учитель и тьюторы стараются обеспечить работу в парах между учащимися – простая игра в мяч для некоторых детей уже является большим успехом социализации и адаптации к другим людям. Например, учащийся 2 «Р» класса в первый год обучения совсем не следил глазами за предметами. С помощью уроков физической культуры и просто игры «катание мяча по полу с тьютором» у ребенка наблюдались видимые улучшения.

Важно, что тьютор может корректировать и адаптировать упражнения, учитывая индивидуальные особенности и физическое развитие учащегося.

Очень важным также является факт, что ребенок должен уйти с урока физической культуры в хорошем настроении, чтобы в таком же настроении он смог прийти на урок в следующий раз. Это третий, рефлексивный этап – учитель дает учащимся в конце урока несколько минут свободного времени. Если кто-то из детей устал, то он может посидеть или прилечь на маты или попрыгать на мяче и поиграть с тьютором. В это же время учитель и тьюторы интересуются, понравился ли урок учащимся. Говорящие дети могут рассказать об уроке, а

неговорящие дети могут поделиться эмоциями с помощью индивидуального альбома с карточками PECS [3,67].

Один из примеров «разгрузки»: учащийся 2 «Р» класса иногда хотел побыть один, но в классе, в котором учащиеся, тьюторы и учитель побыть одному практически невозможно. Однажды на уроке физической культуры тьютор из прорезиненных больших блоков в виде пазлов построила вместе с учащимся куб, который назвали «домиком». В конце каждого урока физической культуры учащийся вместе с тьютором строил «домик», в котором мог побыть один некоторое время.

На этом примере можно увидеть стремление тьютора создать комфортные условия, чтобы реализовать потребность учащегося.

Из опыта работы ресурсного класса было выявлено, что уроки физической культуры важны для детей с РАС не только для физического развития, но и для переключения и эмоциональной разгрузки. Если учащийся напрыгается и набегается на уроке, то он выплеснет энергию и на уроках будет спокойнее.

Литература

1. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/zakon-rf-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii> (дата обращения: 11.09.2020).

2. Портал психологических изданий PsyJournals.ru — https://psyjournals.ru/autism/2019/n3/gordeeva_full.shtml [Практика тьюторского сопровождения в начальной школе детей с тяжелыми формами аутизма – Аутизм и нарушения развития. – 2019. – Том. 17. – № 3].

3. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011.

Калинина Т.Н.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС в дошкольном образовательном учреждении

Инклюзивное образование в детском саду направлено на реализацию гарантированного права ребенка с расстройством аутистического спектра (РАС) на получение образования. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС в дошкольном учреждении представляет собой сложный процесс взаимодействия, результатом которого должно стать создание специальных образовательных условий с целью коррекции социально-эмоционального взаимодействия, развития интеллектуальных, социальных и коммуникативных способностей детей.

Рассмотрим пример. Мальчик поступил в детский сад в возрасте 4 лет. Его речь была развернута, уровень когнитивного развития высокий. Он не нуждался в постоянном присутствии и надзоре со стороны взрослого. При этом у ребенка был очень низкий уровень эмпатии, развитая фантазия и разнообразные интересы. Работа с ребенком с РАС проводилась всеми педагогами, работающими в детском саду: педагогом-психологом, воспитателями, инструктором по

физической культуре, музыкальным руководителем. Психолого-педагогическое сопровождение осуществлялось во всех видах деятельности: специально организованной и самостоятельной.

Основными задачами психолого-педагогического взаимодействия были:

- выявление индивидуальных особенностей ребенка;
- создание специальных условий, способствующих его социализации;
- разработка индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения;
- коррекция индивидуальной деятельности ребенка с РАС.

Специалистами детского сада был составлен алгоритм психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС. Он включал в себя следующие этапы: диагностический; поисково-вариативный практико-поисковый; аналитический.

На *первом, диагностическом этапе* проведено знакомство с ребенком и его родителями с целью установления контакта, а также знакомство ребенка с воспитателями, с пространством детского сада, с группой, в которую он был определен.

Педагогом-психологом были собраны первичные данные о психическом развитии ребенка. Диагностика проводилась по Шкале Гарнетта и Аттвуда для детей с синдромом Аспергера, в частности, шкала для оценки социальных, эмоциональных и коммуникативных навыков¹.

На *втором этапе* специалистами детского сада была разработана индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС. Содержание программы отражало направления коррекционной помощи по основным сферам развития ребенка: *художественно-эстетическое* (реализовывал музыкальный руководитель); *социально-коммуникативное* (педагог-психолог); *физическое* (инструктор по физической культуре); *познавательное и речевое* (воспитатели группы).

На *третьем этапе* специалисты детского сада реализовали индивидуальную программу психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС.

Психологическое сопровождение ребенка с РАС рассматривалось как процесс, включающий в себя стратегию и тактику профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание максимально благоприятных условий для интеграции ребенка с РАС в социум.

Цель психологического сопровождения – овладение ребенком с РАС специальными компетенциями, обеспечивающими постепенное формирование у него системы социальных навыков поведения, продуктивных форм общения с взрослыми и сверстниками на основе партнерских субъект-субъектных отношений.

Развивающая предметно-пространственная среда (РППС) группы была модернизирована. Учитывая особые образовательные потребности ребенка с РАС группа была четко поделена на развивающие зоны. Было организовано сенсорное объединение РППС, выделено индивидуальное пространство.

¹ Лебединская К.С., Никольская О.С. Вопросы диагностики раннего детского аутизма// Диагностика и коррекция. – М., 1988.

Основные направления коррекционно-развивающей работы педагога-психолога с ребенком с РАС:

– развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков (посредством арт-терапии, сказкотерапии, пескотерапии, музыкотерапии, ароматерапии, релаксотерапии и др.);

– целенаправленное формирование высших психических функций;

– формирование произвольной регуляции деятельности и поведения;

– формирование и развитие социальных навыков и социализации.

Консультативно-просветительское и профилактическое направление работы педагога-психолога с родителями ребенка с РАС строилось на оказании педагогам и родителям помощи в воспитании и развитии ребенка с РАС. Были разработаны рекомендации в соответствии с возрастными и индивидуально-типическими особенностями ребенка с РАС, состоянием его соматического и психического здоровья, проводились мероприятия, способствующие повышению профессиональной компетентности педагогов, включению родителей в решение коррекционно-воспитательных задач.

На *заключительном этапе* работы был провен анализ психолого-педагогического сопровождения и получен вывод, что ребенок с РАС адаптировался в детском саду. Этот результат стал следствием тесного сотрудничества педагогов и родителей ребенка с РАС.

Тунян А.В.

Роль тьюторского сопровождения детей с РАС в образовательном и внеурочном процессе

Под понятием «тьюторское сопровождение» понимается деятельность человека, который получил специальное образование, направленное на помощь в обучении с применением индивидуального подхода. Другими словами – это специалист, который собственными силами обеспечивает процесс взаимодействия учащегося с учителем, помогая ему преодолеть как педагогические, так и психологические «барьеры» [1].

В своей работе тьютор должен выполнять действия «без комментариев», то есть молча. Если у ребенка возникают трудности в выполнении задания, учитель помогает ему дополнительно вместе с тьютором. Данный метод связан с тем, что в концепции об индивидуализации образования, тьютор сопровождает ребенка для того, чтобы он мог самостоятельно применять запланированные родителями и педагогами навыки и умения [3].

В образовательном процессе детей с расстройством аутистического спектра (РАС) для полного понимания ребенком инструкции необходимо, чтобы он видел и слышал только учителя. Тьютор «формирует» ответ ребенка своими руками, наклоняя, при необходимости, его голову в нужном направлении. При выполнении письменных заданий он фиксирует руку ребенка, формируя трехпальцевый захват, удерживает ребенка в определенной позе на уроке музыки или физической культу-

ры. И, конечно, выполняет все свои действия молча, тем самым формируя у ребенка правильный образ и алгоритм выполнения действий [4].

Обучение в нашем 2 «Р» классе проводится при помощи средств альтернативной коммуникации PECS, так как некоторые дети не владеют навыками коммуникации. Знание всех применяемых методик и программ обучения для тьютора является обязательным. Методика PECS представляет способ выражения своих желаний и отношения для детей с ограниченными или отсутствующими навыками коммуникации.

В классе и в школе создается понятная для учащихся атмосфера. Создаются визуальные расписания со строгой последовательностью действий. Задачи первого этапа зависят от ближайшей задачи педагога и особенностей ребенка: например, отрабатываем модуль «сиди, жди», обучаем трехпальцевому хвату, выполнению инструкций и действиям «взять, достать, положить предмет».

Повторюсь: у некоторых детей 2 «Р» класса отсутствует речь, инструкции педагогов они понимают с опорой на визуальную подсказку, и тьютор, как правило, не говорит, а формирует ответы учащихся только действием, в том числе манипулируя руками ребенка. В дальнейшем задачи усложняются. Действия тьютора на каждом этапе выстроены в алгоритм в зависимости от решаемых задач, условий работы и возможностей ребенка. Алгоритм должен быть гибким, и в заданиях или расписании возможны изменения, допустимо увеличение или сокращение времени на перемену.

Занятия тьютора с обучающимися во внеурочное время носят, прежде всего, игровой характер. Для образования социальных связей тьютором формируются совместные игры. Во время данных игр дети начинают лучше узнавать друг друга, просить нужную игрушку или любимый предмет у одноклассника доступными средствами коммуникации, тем самым закрепляя навык просьбы [3].

Игры с пением, музыкально–ритмические и пальчиковые игры нравятся детям. Они с удовольствием повторяют их и запоминают. Тьютор выступает на данном этапе в роли организатора, суфлера и соучастника совместных действий [2].

В иных случаях игровая ситуация планируется тьютором так, чтобы спровоцировать ребенка обратиться к учителю или однокласснику с просьбой [2]. Например, в течение учебного дня тьютор периодически выводила каждого учащегося в фойе школы во время общей перемены, и дети с РАС видели, как играют учащиеся старших классов. Артему, к примеру, понравилось наблюдать, как другие дети делают совместное фото в школьной фотозоне.

Во время следующей перемены он «потребовал» открыть дверь класса. Тьютор не спорила, но дверь не открыла и предложила Артему сложить просьбу в личном альбоме PECS. Артем следил взглядом за действиями тьютора, затем педагог разобрала карточки и подвинула альбом, указывая на нужные. Артем достал карточки «Я хочу» и «Перерыв», взял планку, и тьютор подвела его к классному руководителю. Педагог ответила на просьбу ребенка согласием (кивком головы), и тьютор вышла с Артемом в фойе.

Результат: по истечении учебного года Артем самостоятельно «просит» разрешить выйти в фойе во время каждой перемены при помощи карточек из индивидуального альбома PECS. Игры с другими детьми доставляют ему удовольствие и не вызывают тревоги.

Постепенно, шаг за шагом, тьютор «выстраивает» отношения каждого ребенка с окружающим миром. Хотя ребенок с РАС и интеллектуальными нарушениями не способен использовать речь для полноценного общения, после установления с ним эмоционального контакта тьютор может насытить общее движение в «поле» разнообразными сенсорными впечатлениями:

- зрительной и вестибулярной стимуляцией – прыжками, танцем, кружением, вращением предметов;
- звучащими, звенящими, музыкальными игрушками, играми с мягким песком, переливанием.

Сенсорные ощущения можно усилить, связав их особым ритмом, пением, эмоционально окрасив. Нужно подчеркнуть эмоциональным комментарием мимолетный интерес ребенка и постараться задать игровой смысл его полевым действиям. Такое тонизирование вызывает у аутичного отрешенного ребенка удовольствие, делает возможным обычно не характерное для него сосредоточение на том, чем занят другой человек, провоцирует его на активное обращение: направление взгляда, протягивание руки, просьбу. Так этап за этапом подготавливается педагогами база для обучения ребенка конкретным умениям и навыкам, а в дальнейшем и для генерализации этих навыков.

Опираясь на свой опыт и работу специалистов, посвятивших себя обучению и воспитанию детей с РАС, отягощенными интеллектуальными нарушениями, я пришла к выводу, что, несмотря на тяжесть нарушений, возможна успешная социализация детей с РАС, приобретение ими навыков самостоятельной жизни. Даже в самых тяжелых случаях упорная коррекционная работа команды специалистов всегда дает положительную динамику: ребенок может стать более адаптированным и общительным в кругу близких ему людей.

Чтобы реализовать право каждого ребенка с РАС на обучение, необходимо его сопровождение тьютором в школе, разработка и возможность применения индивидуальной программы развития и обучения.

Литература

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10-е. – М.: Теревинф, 2016.
2. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи / Науч.-практ. сб. Вып. 8. – М.: Теревинф, 2014.
3. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011.
4. Шоплер Э., Ланзид М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6 лет): сб. упр. для специалистов и родителей по программе TEACCH. – Минск: БелАПДИ «Открытые двери», 1997.

Психологическое сопровождение детей с синдромом Аспергера в общеобразовательной школе

В настоящее время актуальной является инклюзивная модель образования, которая обеспечивает детям с ОВЗ совместное обучение с другими детьми, тем самым активно включая их в социальную жизнь. К категории учащихся с ОВЗ относятся и дети с РАС. Термином расстройства аутистического спектра описывается диапазон состояний развития, включающий классический аутизм, высокофункциональный аутизм и синдром Аспергера. Вне зависимости от конкретного диагноза РАС характеризуются трудностями с социальным взаимодействием, социальной коммуникацией и гибкостью мышления. Это называется триадой нарушений (Л. Уинг, 1996).

Дети с классическим аутизмом в обычной общеобразовательной школе явление редкое, но детей с сохранным интеллектом, что возможно при высокофункциональном аутизме или синдроме Аспергера, можно найти практически в каждой школе.

Что же характеризует детей с синдромом Аспергера? У них наблюдаются серьезные трудности в социальном взаимодействии (дефицит невербального коммуникативного поведения), а также ограниченный, стереотипный, повторяющийся репертуар интересов и занятий (стремление к конкретным, узким областям), стереотипные или повторяющиеся моторные движения, использования объектов или слов, неуклюжесть движений. Причина этого – общее нарушение психического развития. От детского аутизма синдром Аспергера отличается, прежде всего, тем, что речевые и когнитивные способности в целом сохраняются.

Детям с такими особенностями нелегко приходится в школе. Они могут общаться с другими детьми, разговаривать, неправильно понимая при этом чувства и реакции слушателя, проявляя социальную неуклюжесть, сами же зачастую показывают отсутствие эмоций. Эта особенность влияет на аспекты общественной жизни детей с синдромом Аспергера. Они испытывают трудности в основных элементах социального взаимодействия: неспособность развивать дружеские отношения или искать общие увлечения. Эти дети осознают социальные нормы и могут показать теоретическое понимание эмоций окружающих, однако, как правило, испытывают трудности, опираясь на понимание текущей жизненной ситуации.

Психологическая поддержка такого ребенка, его психологическое сопровождение – задача педагога-психолога. Что же входит в психологическое сопровождение ребенка с синдромом Аспергера? Это, прежде всего, тренировка социальных навыков для улучшения межличностных взаимодействий. Также эффективной в работе с такими детьми будет когнитивно-поведенческая терапия для обучения управлению стрессом, тревогой, взрывными эмоциями, сокращения навязчивых интересов и повторяющихся действий. Нужна и терапия речи.

Особое место в психологическом сопровождении занимает работа со взрослым

окружением: обучение и поддержка родителей, консультирование классного руководителя. Родители, знающие причины особого поведения своего ребенка, обученные адекватному общению со своими особенными детьми, способны снижать проявление симптомов и уменьшать количество поведенческих проблем.

Из опыта нашей работы можно отметить, как важны такие знания и для классного руководителя. Приведу пример. Три года назад в нашу школу пришел ребенок с синдромом Аспергера. Сразу было заметно, что он отличается от других детей: сторонился одноклассников, отказывался играть с ними, не позволял никому брать себя за руку. Не воспринимал объяснения учителя, если его речь не была обращена конкретно к нему. Лицо мальчика не выражало никаких эмоций. Учитель предположил, что ребенок не сможет освоить школьную программу.

Оказывается, у ребенка был горький опыт общения с одноклассниками и учителем в предыдущей школе, в результате которого тот замкнулся и отказывался от общения. Родителям пришлось перевести ребенка в другую школу. Мальчик попал в класс со здоровым психологическим климатом. Школьный педагог-психолог проконсультировал классного руководителя об особенностях обучения и общения с ребенком, необходимости создания условий для принятия его другими детьми. Было проведено несколько консультаций с матерью ребенка с целью просвещения и для снижения ее тревожности.

С мальчиком проводилась коррекционная работа, направленная на развитие эмоционального контакта и взаимодействия ребенка с взрослым и со средой, аффективное развитие, формирование внутренних адаптивных механизмов поведения для развития социальной адаптации. Для психологической коррекции эмоциональных нарушений проводились занятия по развитию эмоциональной сферы ребенка методами комплексной сказкотерапии, которая включает в себя не только работу со сказками, но и песочную и изотерапию. параллельно велась работа по адаптации ребенка в коллективе класса.

Изменения в поведении ребенка происходили постепенно. Мне, как педагогу-психологу пришлось потратить немало усилий, чтобы установить доверительный контакт с ребенком. Немного привыкнув к школе, он начал общаться с одним мальчиком, позволял ему брать себя за руку. За год с малышом произошли большие изменения: он начал отвечать на уроках, играть на переменах с другими детьми (по-своему, бегая вокруг них), улыбаться, позволять другим детям до себя дотрагиваться. У него даже появилось чувство юмора!

Помощь ребенку с синдромом Аспергера педагогом-психологом и классным руководителем должна оказываться до тех пор, пока ребенок в ней нуждается. Положительным результатом работы может считаться тот момент, при котором ребенок все меньше нуждается в помощи. С ростом его самостоятельности сопровождение сводится к минимуму. Результат всегда индивидуален и в каждом конкретном случае зависит от потенциальных возможностей ребенка, которые развиваются в процессе воспитания и обучения, и от неравнодушия и компетентности взрослых.

Раздел 5. Организация психолого-педагогической, методической, консультативной помощи семьям с детьми с РАС

Пуликова Е.В.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с РАС

В современном мире проблема социального развития подрастающего поколения стала одной из актуальных. Родители и педагоги, как никогда раньше, обеспокоены тем, что нужно сделать, чтобы ребенок, входящий в этот мир, стал уверенным, счастливым, умным, добрым и успешным. В этом сложном процессе становления человека немало зависит от того, как ребенок адаптируется в мире людей, сможет ли он найти свое место в жизни и реализовать собственный потенциал.

Приобщение ребенка-дошкольника к миру социальной действительности – одна из сложных и важных проблем. В современных концепциях и нормативных правовых документах социальное развитие рассматривается как одно из важнейших направлений развития личности в целом, в том числе в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ).

Современный детский сад должен стать центром социального действия, в котором идет ежедневная совместная работа детей и взрослых. Это предполагает превращение ДОУ в открытое пространство для взаимодействия с учреждениями социума в системе «ребенок – педагог – семья – социальное партнерство».

Дошкольное учреждение приобретает большое значение как субъект социального партнерства. Современное ДОУ должно стать центром созидательных, творческих инициатив, призванным развивать духовно-интеллектуальный потенциал всех участников воспитательно-образовательного процесса, значимых не только для дошкольного сообщества, но и для жителей микрорайона или города.

Наш социально-активный детский сад стремится стать не только воспитательно-образовательным учреждением, но и гражданским, культурным, общественным, ресурсным центром города и района. В соответствии с Национальным проектом «Образование» и «Стратегией развития воспитания в РФ на период до 2025 года» стратегические цели образовательного учреждения могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с родителями, представителями социальных институтов. Это связано с созданием такой образовательной среды, которая обеспечивала бы успешную социализацию всех обучающихся вне зависимости от их психофизического состояния и развития.

Реализация прав детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включая детей с расстройством аутистического спектра (РАС), на образование рассматривается как одна из важнейших задач ДОУ в области образования. Получение всеми детьми качественного дошкольного образования является

одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, дальнейшего обучения в образовательной организации, обеспечения полноценного их участия в жизни общества. Дети с РАС, имеющие наиболее тяжелые нарушения в социально-личностном развитии, требуют специальной психолого-педагогической помощи.

Неотъемлемым условием эффективной коррекционно-развивающей работы и успешной адаптации ребенка с РАС является работа с его семьей. Важным условием оказания помощи ребенку с РАС является организация комплексного сопровождения всей семьи. Основные задачи такой работы – информационная и психологическая поддержка родителей и повышение их компетентности в вопросах обучения и воспитания детей.

Оказавшись в трудной жизненной ситуации, родители переживают стресс, отчаяние. Нередко разрушаются дружеские контакты, и семья оказывается в изоляции. В подобных ситуациях и взрослые, и дети нуждаются в поддержке и помощи, которая может и должна быть оказана всеми специалистами ДОУ, взаимодействующих с семьей. Оказание помощи семье, воспитывающей ребенка с РАС, является важнейшим условием осуществления качественной коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи – это деятельность, направленная на актуализацию ресурсов семьи, обеспечивающих эффективность ее функционирования, особенно в периоды кризисов, связанных с воспитанием и развитием ребенка с РАС. Это позволяет создавать соответствующее возрасту ребенка с РАС коррекционно-развивающее пространство.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с РАС:

- предоставление консультативной психологической, логопедической, педагогической помощи родителям, в том числе, консультирование по телефону, дистанционно через сеть Интернет;
- разработка и выполнение индивидуальной программы сопровождения семьи;
- предоставление квалифицированной психолого-педагогической помощи специалистов, направленной на индивидуальное развитие для успешной адаптации детей в социуме;
- информационно-просветительская работа с родителями (предоставление информационной литературы по актуальным вопросам воспитания, обучения детей с детьми с РАС).

Психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с РАС, в ДОУ ведется по следующим направлениям: психологическая диагностика, психологическое консультирование, психологическое просвещение, психологическая профилактика и психологическая коррекция.

На этапе диагностирования для формирования доверительных отношений между педагогом-психологом и родителями детей с РАС, следует проводить индивидуальные консультации. В процессе беседы педагог-психолог должен быть готов проявить заинтересованность развитием ребенка, готовность помочь.

На этапе психологического просвещения родителей взаимодействие с ними может быть организовано с помощью различных способов: видеозанятий, просмотра фильмов и тематических передач.

Решение психопрофилактических задач обеспечивается систематичностью встреч с родителями для отслеживания динамики их эмоционального состояния, а также использованием здоровьесберегающих технологий, например, арт-терапии. Отдельные арт-терапевтические приемы можно включать в процессе консультаций для вербализации чувств и переживаний, снижения уровня психофизического напряжения.

Одной из важных задач включения родителей является эмоциональная поддержка, формирование чувства общности. В процессе работы у родителей снижается острота переживаний, постепенно развивается навык решения проблемных ситуаций. Большое внимание необходимо уделять развитию рефлексии, то есть способности родителей анализировать события и собственное отношение к ним.

Задача близких ребенка с РАС, которую не могут взять на себя специалисты, состоит в их совместном с ребенком осмыслении круговорота повседневной домашней жизни. Выделяя в нем эмоционально значимые впечатления и опираясь на них, близкие ребенка с РАС могут поддерживать его каждодневную активность.

Одним из основных средств насыщения бытового уклада моментами объединяющими ребенка с РАС и взрослого, является *эмоционально-смысловой комментарий*. В полном объеме его могут осуществить только близкие люди, с пониманием и участием проговаривая сначала для ребенка, а потом и вместе с ним все то, что каждодневно с ними происходит, выстраивая и постепенно развивая осмысленное взаимодействие.

Люсова О.В.

Возможности арт-терапии в психологическом сопровождении родителей детей с РАС

В настоящее время общество требует от науки и практики изучения семей, имеющих детей с расстройством аутистического спектра (РАС), и разработку мер помощи таким семьям. Сам по себе ребенок с РАС в силу имеющихся различных симптомов не может быть социализирован в общество отдельно от того микросоциума, которым он окружен с самого рождения. Потому важна интеграция в общество всей семьи ребенка в целом.

Существует несколько уровней проявления качественных изменений в таких семьях: психологический, социальный, соматический.

На *психологическом уровне* семья с ребенком с РАС находится в постоянной психотравмирующей ситуации. По данным некоторых исследований «диагноз о серьезных нарушениях психики ребенка вызывает у 65,7% матерей острые эмоциональные реакции, явные и неявные попытки суицида, истерические расстройства. Длительное стрессовое переживание приводит к появлению раз-

ных психосоматических нарушений. И далее это переживание усиливается: появляются другие проблемы и заботы, которые связаны с растущим ребенком, возрастает и тревога» (8, 9).

Такому стрессу чаще подвержены матери, испытывающие жесткое ограничение личной свободы и времени, и проявляют неадекватно низкую самооценку из-за недостаточно хорошо выполняемой материнской роли. Отцы, как правило, уходят от каждодневного стресса, более увлечены работой, но и они испытывают чувство вины и утраты, хотя и не говорят об этом так явно, как матери. На них ложатся особые материальные тяготы, связанные с развитием, воспитанием, обучением, лечением «особого» ребенка, которые обещают быть практически пожизненными.

На *социальном уровне* матери детей с РАС часто не работают по полученной специальности, чтобы постоянно быть вместе с ребенком. Они могут выбрать дистанционную работу или ту, которая позволяет иметь очень гибкий график. Рождение «особого» ребенка деформирует взаимоотношения между супругами. В 32% случаев, по исследованиям В.В. Ткачевой [8, 9], такие браки распадаются. В редких случаях подобные трудности сплачивают семью. По данным Р.Ф. Майрамяна, 24,5% обследованных семей с «особым» ребенком разошлись из-за взаимных претензий матери и отца в ответственности за рождение аномального ребенка.

На *соматическом уровне* психологические переживания матери ребенка с РАС являются запороговыми, что вызывает соматические заболевания, астенические и вегетативные расстройства.

Определенные проблемы семьи ребенка с РАС необходимо решать в настоящее время. *Целью* психологической работы с родителями становится создание условий для социальной адаптации семей с ребенком с РАС, формирование ресурсности, жизнестойкости. *Задачами* психологической работы с родителями, имеющих детей с РАС, являются:

- создание условий для самопознания и рефлексии своей ценностно-мотивационной сферы, картины мира и образа жизненного пути, источников ресурсности, актуализировать процессы прощения, принятия, повышения самооценки участниками группы;
- оказание психологической поддержки, способствующей укреплению самотенного потенциала личности;
- оказание психологической помощи в развитии творческих способностей, повествовательных (нарративных) навыков;
- создание условий для формирования навыков саморегуляции.

Для обеспечения психологического сопровождения родителей детей с РАС нами разработан *комплекс занятий*, объединенных в программу родительского клуба «Дзен в стиле арт». Занятия клуба проходят один раз в неделю, продолжительность каждой встречи – 60 минут. В составе клуба родители детей с РАС объединены в специальную группу. Общее количество участников этой группы, занимающихся по данной программе, составляет от 10 до 15 человек.

Работа такой группы осуществляется по особой программе, которая может быть реализована и в режиме онлайн. В специально организованной группе в соцсетях 1 раз в день выдаются задания. Участники имеют возможность обратной связи, организована психологическая поддержка участников.

Продолжительность программы 10 дней (2 недели с перерывами на выходные). В качестве основных *методов* предполагается использование методов арт-терапии, МАК.

Тематический план занятий по программе развития эмоциональной сферы «Дзен в стиле арт» представлен в таблице, представленной ниже.

Номер занятия	Тема занятия	План занятия
1.	Знакомство	– Приветствие участников занятия, презентация программы, обсуждение правил занятий, представление ведущего – Входящая диагностика – тест эмоциональной удовлетворенности Н.В.Паниной, САН и цветоассоциативный тест. – Упражнение «Изображение рук» (А.И.Копытин) – Самопрезентация участников группы (техника «Автопортрет» Е.В. Тарарина) – Подведение итогов занятия. Рефлексия полученного опыта ведущим
2	Счастье – что это?	– Приветствие участников занятия, заполнение и краткое пояснение бланка самооценки (САН и мандала настроения) – Инпут на тему «Счастье, его виды» – Техника «Мандала дзена (счастья)» (А.И.Копытин) – Подведение итогов занятия. Рефлексия полученного опыта ведущим
3	Знакомство с собой	– Приветствие участников занятия, заполнение и краткое пояснение бланка самооценки – Техника «Розовый куст» (Д. Аллен, В. Оклендер) – Выбор музыкального произведения, соответствующего своему внутреннему миру – Подведение итогов занятия. Рефлексия полученного опыта ведущим
4	Обиды	– Приветствие участников занятия, заполнение и краткое пояснение бланка самооценки – Сообщение ведущего на тему «Обида, зачем она нам?» – Выполнение техники «Мост» (Е.В. Тарарина) – Подведение итогов занятия. Рефлексия полученного опыта ведущим
5	Излюбленные эмоции	– Приветствие участников занятия, заполнение и краткое пояснение бланка самооценки – Сообщение ведущего на тему «Излюбленные эмоции. Страх» – Выполнение техники «Коллаж чувства» (А.И. Копытин) – Подведение итогов занятия. Рефлексия полученного опыта ведущим

6	Три уровня моего существования	<ul style="list-style-type: none"> – Приветствие участников занятия, заполнение и краткое пояснение бланка самооценки – Сообщение ведущего на тему «Уровни существования: стресс, развитие, комфорт» – Выполнение техники «Сад на ладошке» (Л. Шарафиева) – Подведение итогов занятия. Рефлексия полученного опыта ведущим
7	Жизненные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> – Приветствие участников занятия, заполнение и краткое пояснение бланка самооценки – Сообщение ведущего на тему «Жизненные стратегии» – Выполнение техники «Дорисовывание картин» (А.И. Копытин, И. Коваленко) – Подведение итогов занятия. Рефлексия полученного опыта ведущим
8	Ресурсы счастья	<ul style="list-style-type: none"> – Приветствие участников занятия, заполнение и краткое пояснение бланка самооценки – Сообщение ведущего на тему «Что такое ресурсы» – Выполнение техники «Каракули» (Т.Ю. Колошина) – Подведение итогов занятия. Рефлексия полученного опыта ведущим
9	Тело как дом для счастья	<ul style="list-style-type: none"> – Приветствие участников занятия, заполнение и краткое пояснение бланка самооценки – Сообщение ведущего на тему «Телесность и психосоматика» – Выполнение техники «Изображение животного в комфортной среде обитания» (А.И. Копытин) – Подведение итогов занятия
10	Итоговое	<ul style="list-style-type: none"> – Приветствие участников занятия, заполнение и краткое пояснение бланка самооценки – Сообщение ведущего на тему «Модусы счастья» – Упражнение «Изображение ног» (А.И. Копытин) – Упражнение «Галерея гармонизирующих образов на основе рисования мандал» (А.И. Копытин) – Подведение итогов занятия. Рефлексия полученного опыта ведущим – Заключительная диагностика: тест эмоциональной удовлетворенности Н.В. Паниной, САН и цветоассоциативный тест.

Таким образом, нами была составлена и активно апробируется программа психологического сопровождения родителей, имеющих детей с РАС, нацеленная на повышение их ресурсности и жизнестойкости и опирающаяся на возможности арт-терапии.

В заключение приводим список литературы для родителей согласно разработанной нами программе.

1. Аллан Дж. Ландшафт детской души / Издательство: ПЕР СЭ, 2006 // <https://iknigi.net/avtor-dzhon-allan/102798-landshaft-detskoj-dushi-yungianskoe-konsultirovanie-v-shkolah-i-klinikah-dzhon-allan/read/page-1.html>

2. Колошина Т.Ю., Трусъ А.А. Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование. Практическое пособие для тренера. – СПб.: Речь, 2010.

3. Копытин А.И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса: методическое пособие. – СПб.: СПб АППО, 2015.

4. Копытин А.И., Корт Б. Техники ландшафтной арт-терапии. – М.: Когито-Центр, 2013

5. Копытин А.И., Корт Б. Техники телесно-ориентированной арт-терапии. – М.: Психотерапия, 2011.

6. Люсова О.В. Психологическое сопровождение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Физическое воспитание и спортивная тренировка. – 2017. – № 3 (21). – С. 71–82.

7. Тарарина Е. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера. Научно-методическое пособие. – Луганск: Элтон-2, 2013 // Электронный ресурс: <https://www.litmir.me/br/?b=579221&p=1>

8. Ткачева В.В. Современные технологии психологической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 155.

9. Ткачева В.В. Работа психолога с матерями, воспитывающими детей с тяжелыми двигательными нарушениями // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 25–34.

10. Шарафиева Л.Р. Эко-арт-терапия: от индивидуальной практики к интеграции сообщества // Арт-терапия в России: медицина, образование, социальная сфера / Под общ. ред. А.И. Копытина. – СПб.: Скифия-принт, 2017.

Раздел 6. Эффективные практики инклюзивного образования и социально-культурной реабилитации детей с РАС

Дубовикова С.Н.

Кукольный театр в социокультурной лаборатории «Арт-инклюзия: перезагрузка»

По данным современных исследований количество детей с расстройством аутистического спектра (РАС) неуклонно увеличивается. В связи с этим остро стоит вопрос их социализации. Но еще недостаточно осознаны проблемы воспитания детей-аутистов, причины возникновения данного заболевания, не достаёт методик коррекционного воздействия, особенно направленного на развитие коммуникативной сферы детей с РАС.

Арт-терапия – один из наиболее мягких и эффективных методов терапии аутичных детей. Она позволяет проникнуть во внутренний мир ребенка с РАС с помощью таких художественных приемов, как рисование, лепка, музыка, разыгрывание сказок и т.п. [2]. Основными направлениями арт-терапии являются: музыкотерапия, изотерапия, песочная терапия, куклотерапия, фототерапия, глиноterapia.

Исследование лечения детей с РАС творчеством нашло отражение в работах Г. Денисовой, Т. Зинкевич-Евстигнеевой, А. Ташева, С. Гриднева, Т. Грабенко и др.

Арт-терапия развивает коммуникативные навыки, помогает снизить эмоциональное напряжение, создать у ребенка ощущение комфорта. С помощью ее терапевтических методов детям дается социально приемлемый выход агрессивности и других негативных чувств. Работа над рисунками, куклами, скульптурами является безопасным способом выпустить «пар» и разрядить напряжение [3]. Иногда невербальные средства являются единственно возможными для выражения и прояснения сильных переживаний и убеждений детей, а также общения ребенка с РАС с окружающим миром.

Преимуществами занятий арт-терапии для детей с РАС являются две составляющие. Во-первых, творческая деятельность, так как она несет в себе источник новых впечатлений и переживаний для ребенка. Во-вторых, занятий арт-терапии формируют новые потребности и порождают необходимость развития навыков для их удовлетворения [1].

Одной из важных особенностей арт-терапии является полное отсутствие побочных эффектов и противопоказаний. Творчество никак не способно навредить ребенку с РАС. Напротив, оно вносит гармонию в его психологическое состояние. Но при выборе метода арт-терапии, конечно, следует учитывать тонкости характера и темперамента ребенка. Ведь, в первую очередь, выбранный для терапии вид искусства должен приносить ему радость и ни в коем случае не вызывать негативных эмоций, скуку или раздражение. Если метод провоцирует подобные отрицательные реакции, то следует попробовать другое направление, например *куклотерапию*.

История куклотерапии началась в 20 веке. Первые попытки использовать кукол в лечебных целях были предприняты невропатологом М. Райтом. Он предложил использовать кукольный театр для снятия неврозов у детей. Сущность методики проста: ребенок может спрятаться за куклой, как за ширмой, «отделиться» от самого себя и раскрыться, так как игрушка воспринимается детьми как живое существо.

Куклотерапия — это метод психологической коррекции различных состояний при помощи кукол. Если одной из особенностей арт-терапии является ее триадичность – специалист, ребенок и между ними промежуточный объект – арт-продукт, создаваемый ребенком на занятиях, то в куклотерапии третий элемент – это кукла. На нее ребенок может перенести свои внутренние состояния, эмоции и чувства. Маленькая кукла вызывает меньше страха, опасений, и с ней ребенок, особенно ребенок с РАС, быстрее идет на контакт, нежели с взрослым.

Несмотря на то, что у арт-терапии нет противопоказаний, но существуют показания к применению куклотерапии. Это признаки, указывающие на то, для каких детей с РАС куклотерапия наиболее эффективна. Прежде всего, куклотерапия полезна при работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Кукла помогает установить контакт с ребенком, если он часто замкнут, эмоционально «зажат», боится незнакомых людей. Или же малыш может, наоборот, быть гиперактивным, не справляться со своими эмоциями, иметь склонность к истерикам, тяжело переживать кризисы, и у него оведедается протестное поведение.

Очень часто, дети с РАС избегают прикосновений. И в этом случае они скорее соглашаются дать руку и поздороваться с куклой, чем с педагогом. Активно взаимодействуя с куклой, ребенок постепенно становится более открытым, смелым в прямых контактах с окружающим миром, с людьми. Это позволяет ему наиболее безболезненно проходить периоды адаптации в новых местах, коллективах. И, если у ребенка наблюдаются отклонения в развитии речи, куклотерапия также будет для него эффективна, так как все занятия построены именно на коммуникации – вербальной и невербальной со специалистом и другими детьми.

Что касается применения куклотерапии, то отметим, что обычно в младших группах с детьми третьего и четвертого года жизни разыгрывают простейшие сюжеты из знакомых сказок, используя элементы костюмов и шапочки с силуэтами персонажей. Ребята охотно подключаются к драматизации сказки при помощи фланелеграфа, настольного и пальчикового театра.

Дети постарше уже, как правило, знают и любят кукольный театр, с большим желанием участвуют в инсценировках. И здесь перед специалистом встает задача побуждать дошкольников к самостоятельным театрализованным играм, к драматизации знакомых литературных произведений. Детей этого возраста можно обучать вождению кукол – петрушек и марионеток.

Куклы на занятиях могут использоваться самые разнообразные. Например,

верховые (перчаточные, пальчиковые, варежковые) куклы используются при работе со страхами, тревожностью. А, наоборот, низовые (игрушки-марионетки) и игровые (из пластилина, тканевые, бумажные), теневые – для развития мелкой моторики, внимания и памяти.

Вместе с тем самодельные куклы детям с РАС эмоционально ближе. С их помощью они ярче выражают эмоции в играх или кукольных пьесах. Сам процесс изготовления кукол также является терапевтическим. В ходе него специалист может корректировать нежелательные поведенческие аспекты ребенка. Дети в процессе такой терапии становятся спокойнее, уравновешеннее. Во время работы у них развивается произвольность психических оведенсов, появляются навыки концентрации внимания, усидчивости, развивается воображение.

На занятиях кукольного театра в социокультурной лаборатории

«АРТ-инклюзия: перезагрузка» производится отработка социально-бытовых навыков (СБО). Сценарий для работы с ребенком может быть примерно таким: кукла попадает в неприятную ситуацию и успешно справляется с нею. По мере разворачивания сюжета эмоциональное состояние ребенка должно возрастать, в результате чего снимается напряжение. Также может проводиться работа с ребенком, по выявлению и проработке фобий.

Обычно работа нашего кукольного театра проходит в несколько *этапов*.

Вступительный этап

Он подразумевает приветствие и разминку. Это помогает установить эмоционально-позитивный настрой, разогреть интерес, задействовать и настроить ребенка на совместную работу.

Второй этап (изготовительный или ознакомительный)

Ему присуще изготовление куклы или знакомство с персонажем.

Если мы выбираем такой метод психокоррекции, как изготовление куклы, то этот процесс может протекать на протяжении всего занятия. Однако основное условие – процесс создания куклы должен проходить за одно занятие. В следующий раз, не подозревая того, ребенок может вкладывать совсем другую идею. Или же можно выбрать работу с уже готовым персонажем. В этом случае, в первую очередь, обращаем внимание на то, какую именно игрушку взял ребенок. Человек это или животное, если животное, то какое. Как ребенок назовет персонажа, есть ли у него друзья и т.д.

Третий этап (развитие сюжета)

Если выбираем вариант с готовой куклой, то у нас появляется необходимость развития сюжета, и происходит постановка мини-спектакля. Участники рассказывают сказку с помощью выбранных персонажей, развязывают сложный сценарий и сюжетные задания. В коррекционную сказку необходимо включать социально приемлемые модели поведения. Если работаем с группой, то надо, чтобы дети выбрали главного героя сказки, а остальные персонажи будут оказывать ему свою поддержку и помогать придумывать различные способы преодоления проблемы. Если требуется длительная проработка какого-то навыка СБО, а чаще

всего так и бывает, сюжет заранее придуманной сказки делят на фрагменты, каждый из которых отработывается на отдельном занятии.

При развитии сюжета важно побудить ребенка к тому, чтобы он сам смог придумать продолжение сказки, и при необходимости ввести новых персонажей. Исходя из этого, подбирается обстановка и обозначается «география» действий и т.д. Мебель, одежда, игрушки и проч. выступают в качестве вспомогательных средств. В театре кукол, если ребенок хочет, можно изменить сюжет, предложенный им изначально. Важно не настаивать на четком следовании сюжету. Если ребенок хочет избежать моментов, которые принципиальны с точки зрения процесса куклотерапии, то специалист должен опять вернуться к ним позже в другой форме, предложив новые условия или введя дополнительную мотивацию поступков.

Этап завершения

По окончании занятия мы подводим итоги с детьми и можем наметить дальнейшие возможные события, если фрагменты сказки нужно будет проработать на нескольких занятиях. При этом необходимо завершать занятия так, чтобы у ребенка не сложилось чувство неудовлетворенности. Актуальны будут такие вопросы, как: что запомнилось из встречи / сказки, что было самым сложным во время создания куклы / самой игры, что было самым легким при изготовлении куклы / во время сказки, понравилось ли занятие.

Наблюдения за развитием детей с РАС показали, что они с воодушевлением посещают кукольный театр, у них появляется тяга к общению, к дружбе. Эти дети чувствуют себя в этом мире уже не одинокими, а нужными, что-то знающими и умеющими. Они учатся высказывать свою мысль, делиться радостью или тревогой, проявить о чем-то или о ком-то заботу. После самостоятельных проб разыгрывания сценок, дети уже с удовлетворением замечают, что они выступали не хуже других. И в свою очередь родители могут видеть позитивные изменения в поведении ребенка.

В заключение отметим, что занятия кукольного театра делают жизнь ребенка с РАС интересной и содержательной, наполняя ее яркими впечатлениями. А самое главное – навыки, полученные в театрализованных играх, они смогут использовать в повседневной жизни. Можно сказать, что это безопасный и эффективный канал коммуникации для детей с РАС.

Литература

1. Воронова М.В. Особенности организации досуга людей с ограниченными возможностями здоровья // *SciencesofEurope*. – 2017. – № 22. – С. 1–5.
2. Долганина В.В. Теоретический анализ использования элементов арт-терапии в работе с застенчивыми детьми младшего школьного возраста // *Гуманитарные науки*. – 2017. – № 4 (40). – С. 55–62.
3. Шильцова Ю.В. Социально-психологическая адаптация младших школьников: поиск, взаимодействие, искусство // *Известия Самарского научного центра РАН*. – 2015. – № 1–3. – С. 672–676.

Куклотерапия в психологической работе с детьми с РАС

Дети полно и непосредственно выражают себя в спокойной, инициированной ими самими игре, а не в словах, поскольку в игре они чувствуют себя более удобно. По исследованиям многих авторов, известно, что дети не способны к полноценному абстрактному мышлению и рассуждению примерно до 11 лет. Мир ребенка – это мир конкретных вещей, и так к нему и следует подходить, если мы хотим установить контакт с ребенком. Игра дает средства (игрушки) для передачи чувств. Именно поэтому в психодиагностике и в психокоррекции развития детей наилучшим средством работы считают детскую игрушку.

Игротерапия – это использование игровых ситуаций в качестве терапии, основанное на идеях З. Фрейда, впоследствии дополненных Э. Эриксеном. Конечно же, играя, ребенок использует игрушки, в том числе и куклы. С помощью них дети проигрывают различные ситуации из семейной жизни, могут выразить свои, часто негативные, чувства.

Использование куклы в психодиагностике широко распространено как в нашей стране, так и за рубежом. Так, V.Oaklander [7, с. 104] отмечает, что использование куклы часто выручает психолога при диагностике детей, ведь дети охотнее реагируют на куклу, чем на незнакомых взрослых. При помощи кукол или марионеток ребенку задают необходимые вопросы. Выбор ребенком куклы при обследовании также очень диагностичен, и, как утверждает автор, может многое сказать о ребенке.

В своей статье «Игрушка как средство психического развития ребенка» В.С. Мухина говорит о том, что выбор ребенком игрушек хорошо диагностирует, как идет половая идентификация. «Если мальчик выбирает куклу и мебель, то нужно посмотреть, в чем же дело» [4, с. 128].

Особенно интересна для анализа игра ребенка в «семью», полагает Т.И. Пухова [6, с. 87], предлагая использовать методику «Шесть кукол». В эксперименте решено было использовать шесть кукол с тем, чтобы ребенок мог при желании пользоваться ими для обозначения трех поколений: бабушек с дедушками, родителей и детей. Методика «Шесть кукол» диагностирует у ребенка развитие режиссерской игры.

Существуют также разнообразные психодиагностические тесты с использованием кукол. Например, «Тест кукол», который разрабатывался Л. Вольтманом, М. Гаурт и другими психологами. Стимульный материал методики представлен куклами, число которых у разных авторов не совпадает. Ребенка просят разыграть с куклами различные сцены, например, соперничество с братом, сестрой или ситуации с участием отца, матери, других близких. Иногда детям предлагают поставить кукольное представление.

Применение ручных кукол широко представлено в дефектологии. К примеру, И.Г. Выгодская [5, с.63] показывает возможность устранения заикания у

детей при помощи кукольного театра. По ее мнению, управление куклой создает ребенку условия для переключения внимания с себя, со своих неудач, на это действие, на озвучивание. Большое внимание куклотерапии уделял Ф. Зимбардо [1, с.122], показавший, что застенчивость и робость можно значительно уменьшить, если дать детям возможность выразить себя, играя роль другого, говоря чужим голосом (в маске, работая с куклой).

Комплекс игровых упражнений и этюдов с использованием кукол и масок разработали Т.Ю. Андрущенко, Р.М. Язмир [1, с.46]. Они считают, что «применение ручных кукол представляет собой эффективное средство психокоррекции, способное воздействовать на робкого в общении ребенка».

В процессе коррекционной работы И.Я. Медведева и Т.Л. Шишова [3, с.75] предлагают детям совместно с родителями разыграть с использованием кукол некоторые сценки. Детям-невротикам предлагается инсценировать с использованием кукол специально заданные психологом ситуации, в которых ребенок испытывает в жизни затруднения, отражающиеся на его психике. Часто в результате совместной деятельности, совместной театрализации родители впервые понимают, как нелегко живется их невротичному ребенку.

В зарубежной психологической литературе проблемой использования куклы в психокоррекции занимались такие ученые, как Д. Эйнон, Anne Blackwell, Io AnnL. Cook, MartaI Harkin, V. Oaklander и др. В частности, Carolyn I. Narcavage [2, с.219] утверждает, что начало использования марионеток в психотерапевтической работе с детьми связано с именем А. Вольмана, который нашел, что положительный эффект применения марионеток связан с простой манипуляцией и возможностью спонтанной экспрессии. Игра с марионетками активизирует воображение и увлекает ребенка. В то же время она является для него психологически безопасным видом деятельности. Дети отождествляют себя с персонажами игры, что позволяет им проецировать на них свои чувства и межличностные конфликты.

Основное достоинство марионеток, по мнению IoAnnL. Cook [2, 210], заключается в том, что они дают ребенку возможность создания персонифицированных образов и изображений себя самого. Дети школьного возраста особенно склонны к этому; они с большим интересом изображают и описывают самих себя. Они нередко одевают кукол в свою любимую или наиболее привычную одежду, стараются представить себя в наиболее выгодном свете. Играя с марионетками, дети имитируют разные события, концентрируя свое внимание на тех моментах, которые отражают их собственные проблемы и переживания. Таким образом, кукла является удачным инструментом психокоррекции, поскольку она естественным образом обеспечивает возможность проекции.

Популярным средством является игра в кукольный театр. «Она предоставляет детям безопасные каналы для коммуникации», – указывает в своей книге Х.Дж. Джинотт. Наверное, поэтому куклотерапию понимают порой как «лечение театром», «коррекцию поведения через кукольный театр». Анализ матери-

алов психологов, относящих куклотерапию к игротерапии, приводит к еще одной особенности: как правило, используются куклы, изготовленные не клиентом (взрослым, ребенком). Таким образом, акцент сделан именно на игре, на манипуляции с куклой.

В качестве примера уникален опыт психологической коррекции страха медицинских процедур [5, с.156]. Здесь куклы используются в постановке спектакля, сюжет которого является травмирующим для ребенка. Любимая игрушка попадает в «страшную историю» и успешно справляется с нею. По мере разворачивания сюжета эмоциональное напряжение ребенка должно возрастать, и, достигнув максимальной выраженности, сменяться бурными эмоциональными поведенческими реакциями (плач, смех), в результате которых снимаются (сублимируются) напряжение и тревога.

В качестве основного приема коррекционного воздействия используется кукла как промежуточный объект взаимодействия ребенка и психолога. Ребенок, познавая реальный мир, его социальные связи и отношения, активно проецирует воспринимаемый опыт в специфическую игровую ситуацию. Основным объектом такой социальной проекции достаточно долгое время являются куклы.

Куклы помогают развить природные способности, образное мышление, память, эмоциональную сферу, самосознание и самоконтроль. Они способствуют формированию позитивных установок, эмоциональной и моторной адекватности, коммуникативных навыков, улучшения социальной адаптации, при коррекционной работе со страхами, заиканием, нарушениями поведения. Куклы лечат страхи, заикание, позволяют найти внутренние резервы для борьбы с болезнью.

Во время игр-занятий с куклой ребенок трижды психологически защищен. Во-первых, ширмой, за которой можно спрятать свое смущение, неуверенность и как бы остаться наедине с собой. Во-вторых, ребенок защищен и перчаточной куклой (либо какой-то другой) на руке, которая представляется ему самостоятельной «фигурой» или личностью, способной взять на себя его проблемы, что содействует самовыражению и самопознанию. В-третьих, специфика кукольного театра облегчает детям перенос внутренних переживаний на символический объект.

Куклотерапия как часть игровой терапии имеет большие возможности в работе с детьми в целях профилактики дезадаптивного поведения. Такая коррекция, как отмечают исследователи (А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, А. Осипова и др.) достигается путем разыгрывания на куклах в паре с родителями или сверстниками типичных конфликтных ситуаций, в которых оказываются дети.

В работе с ребенком с расстройством аутистического спектра (РАС) эффективным методом является *куклотерапия*.

Задачи куклотерапии:

- совершенствование мелкой моторики руки и координации движений;
- развитие посредством куклы способов выражения эмоций, чувств, состо-

яний, движений, которые в обычной жизни по каким-либо причинам ребенок не может или не позволяет себе проявлять;

– обучение способам адекватного выражения различных эмоций, чувств, состояний и др;

– моделирование рефлексов социального поведения в заданных условиях;

– достижение эмоциональной устойчивости и саморегуляции;

– приобретение важных социальных навыков, опыта социального взаимодействия; улучшение социальной адаптации;

– развитие коммуникативных навыков и самосознания;

– стимулирование познавательной мотивации;

– разрешение внутренних конфликтов в условиях творческой деятельности;

– профилактика и коррекция страхов;

– развитие восприятия, мышления, памяти, внимания;

– стимулирование речевой активности.

В куклотерапии используются такие варианты кукол, как куклы-марионетки, пальчиковые куклы, теневые куклы, веревочные куклы, плоскостные куклы, перчаточные куклы, куклы-костюмы. Оживляя куклу, ребенок видит, что каждое его движение немедленно отражается на ее поведении. Таким образом, он получает оперативную недирективную обратную связь своим действиям. Это помогает ему самостоятельно корректировать свои движения и делать поведение куклы максимально выразительным.

Принципы использования куклотерапии:

– *внимательность к ребенку* (по поведению ребенка, особенностям его восприятия можно определить верность выбранного направления, степень воздействия на ребенка метода);

– *обратная связь* (в ходе работы необходимо устанавливать обратную связь: спрашивать ребенка о происходящем, просить комментировать свои действия, действия своего персонажа);

– *отсутствие оценочных реплик* (куклотерапия, как и вся арттерапия в целом – есть разновидность детского творчества и оценочные суждения взрослого: «правильно», «неправильно», «верно» и пр. превращают творческий процесс в обучение, что не способствует достижению цели);

– *активизация действий ребенка* (необходимо мягко «подталкивать» ребенка к самостоятельным действиям, суждениям; это помогает лучше понять действенность метода в процессе, а также способствует творческому раскрытию ребенка);

– *свобода действий ребенка* (необходимо, чтобы ребенок не чувствовал специальной организованности занятий, их плановости: все должно происходить в свободной форме, подразумевающей творческую активность ребенка; если же таковой нет и не получается активизировать ее естественным способом, лучше отложить занятия);

– *игровая форма* (в занятии должна превалировать игровая форма; все остальные (беседа, обсуждение и пр.) должны быть вплетены в игру).

Куклотерапия включает в себе комплексное воздействие на детей, имеющих отклонение в развитии, с помощью разнообразных театральных приемов – этюдов, игр, специально заданных ситуаций.

Один из главных принципов этой методики – не лечение отдельного симптома и набора симптомов, а комплексный подход. В его основе лежит попытка проникнуть глубже, заглянуть в душу ребенка, понять, чем же вызваны, имеющиеся у него симптомы душевного расстройства, агрессивности, замкнутости, депрессивного состояния, плаксивости, отрицания всего. Удастся раскрыть, где находится та «поломка», которая мешает данному конкретному ребенку жить. Эта поломка является патологической доминантой, которую и призвана устранить куклотерапия.

Литература

1. Андрущенко Т.Ю., Языр Р.М. Куклотерапия как средство преодоления социальной робости младших школьников // Психолог в начальной школе: учебно-практическое пособие. – Волгоград: Перемена, 1995. – С.122–148.
2. Кэджусон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. – СПб.: Питер, 2000. (AileenCunliffe, с.332–333; Anne Blackwell, с.214–228; Carolyn J.Narcavage, с.219–223; Cristina Mattise, с. 229–232; Io Ann L. Cook, с.210–213; Glenda F.Short, с.334–335; Jessica Stone– Phennicie, с.237–241; Marie Boultinghouse, с.224–228; Martha I. Harkin, с. 204–209; Mitch Jacobs, с.336–340; Sylvia Fisher, с. 308–312).
3. Медведева И.Я., Шишова Т.Л. Книга для трудных родителей. – М.: Звонница – МГ,1994.
4. Мухина В.С. Игрушка как средство психического развития ребенка // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С.123–128.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М., 1997.
6. Пухова Т.И. Шесть кукол. Психологический анализ режиссерской игры в «семью» у дошкольников. – М. – Обнинск: Издательство «Принтер», 2000.
7. Oaklander, Violet Windows to our children. A Gestalt Therapy Approach to children and Addescents. ApublicationoftheGestaltJournal, 1988. P. 104–108.

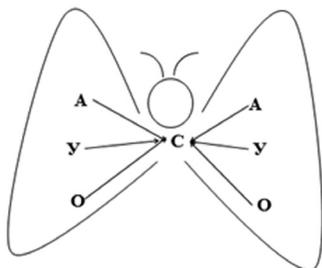
Мастерова С.А.

Фронтальная и индивидуальная работа учащихся с РАС на уроках чтения и речевой практики

Важным дидактическим требованием к уроку в коррекционной школе является сочетание фронтальной и индивидуальной работы. В классах для учащихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) обучаются дети с различным уровнем развития, различным отношением к занятиям и различными возможностями усвоения учебного материала. Поэтому любой урок должен проводиться при соблюдении принципа индивидуального и дифференцированного подходов.

При этом индивидуальную и фронтальную работу нужно осуществлять, опираясь на плюсовые возможности детей. Чаще всего учителя таких классов сталкиваются с проблемой, как включить весь состав класса в общую работу

на уроке, т.к. направленный подход осуществляется системой заданий и приемов работы с каждым учеником [1, с.54].



Тренажер по чтению «Бабочка»

буква, если она обозначает гласный звук, то пишем красным цветом, если согласный соответственно синим. По краям с обеих сторон в столбик 3–4 буквы противоположные по значению. Буквы необходимо подбирать таким образом, чтобы все дети были задействованы. Слоги начинаем составлять слева направо, соединяя буквы линией из столбца с буквой в середине, далее составляем слоги, соединяя букву, написанную в середине с буквами из второго столбца. После того как все слоги составлены, над буквой в середине рисуется синий или красный круг (в зависимости какая буква записана), буквы, стоящие в столбцах обводятся полуovalом, соответствующим цветом. Получается «Бабочка».



Тренажер по чтению «Пирамида»

На уроках чтения для осуществления индивидуальной и фронтальной работы эффективно использовать тренажеры. Тренажер «Бабочка» – за основу взято упражнение из букваря «слоговой веер». Это упражнение рекомендовано проводить в начале уроков чтения и письма – как артикуляционную гимнастику, для чтения слогов разного вида, составления слогов и слов, закрепления классификации звуков (гласные, согласные). Используется два цветных маркера или мела: синий и красный. В середине пишется

Тренажер по чтению «Пирамида» чаще всего используется в начале урока чтения – как дыхательная гимнастика, для чтения слогов (например, с буквой П). При помощи этого тренажера дети учатся путем добавления букв к слогам образовывать новые слова, а также расширяют оперативное поля зрения. В тренажере слоги расположены в виде пирамиды, что дает возможность при чтении последующего слога более длительно произносить каждый гласный звук.

В упражнении «Образование новых слов путем добавления букв к слогам» на начальном этапе учащиеся работают совместно с учителем. Со временем более сильные учащиеся запоминают слова и составляют их самостоятельно.

При работе с детьми с РАС, мы столкнулись с проблемой, которая заключалась в том, что дети не могут и не умеют правильно выразить свои мысли, описать предмет, знать и называть его характерные отличительные черты. Именно поэтому на уроках речевой практики нами широко применяется мнемотехника и, в частности, мнемокуб.



Мнемотехника – это система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации. Использование мнемотехники становится все более актуальным. Особое место в работе с детьми занимает дидактический материал в форме мнемотаблиц, мнемокубов. Это заметно облегчает детям овладение связной речью. Кроме того, наличие зрительной схемы делает рассказы четкими, связными и последовательными [2, с.7].

При помощи мнемокуба решаются следующие задачи:

- формирование грамматически правильной речи;
- преодоление односложности речи,

состоящей лишь из простых предложений, и неспособности грамматически правильно построить предложение;

- расширение словарного запаса;
- коррекция употребления нелитературных слов и выражений;
- обогащение бедной диалогической речи, преодоление неспособности грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить ответ;
- развитие памяти (слуховой, зрительной, двигательной);
- развитие мышления, внимания, воображения, творческого познания.

Мнемокуб используется в работе с детьми с РАС, осложненными умственной отсталостью умеренной и глубокой степени, а также, что немаловажно, применяется в работе с неговорящими, (неречевыми) детьми. Мнемокуб не требует дословного запоминания текстовой информации. Ребенок, как и взрослый, воспроизводит текстовые сведения по припоминаемым картинкам.

Работа с мнемокубом проводится индивидуально с каждым ребенком с РАС. Мнемокубы могут быть следующих направлений: «Дикие и домашние животные», «Времена года», «Фрукты и овощи» и т.п. Работа на занятиях с применением мнемокуба состоит из трех этапов:

- рассматривание сторон куба и разбор того, что на них изображено;
- перекодирование информации, т.е. преобразование из абстрактных символов в образы;
- после перекодирования составление рассказа по заданной теме; в оведсах со сложной структурой дефекта рассказы составляются совместно с учителем или самостоятельно.

При работе с применением мнемокуба должна проводиться *предварительная работа* педагога и детей:

- подготовка дополнительного познавательного материала, расширяющего кругозор детей;
- обсуждение с детьми проведенных перед занятием наблюдений явлений природы или произведений устного народного творчества;
- подготовка оборудования и раздаточного материала, прослушивание аудиокasset;
- выбор педагогом приемов, при помощи которых можно заинтересовать детей на занятии.

В коммуникационной системе обучения учащихся с РАС реализуется ее ведущий принцип – связь процесса овладения речью с деятельностью детей. Многие слова и фразы должны быть тесно связаны с практической деятельностью, с жизнью ребенка. На уроках речевой практики и чтения берутся темы для бесед, согласованные с темами по другим изучаемым предметам, где широко используются фразы разговорно-обиходного характера.

Хорошо активизирует уже накопленный пассивный словарь учащихся работа с фразами разговорно-обиходного характера. Здесь уточняется смысл уже известных слов и идет накопление новых с последующим включением их в простые предложения. Фразы разговорно-обиходного характера безотрывно связаны с практической жизнью ребенка с РАС, поэтому здесь очень широкое поле деятельности для формирования фразовой речи. Например, в разговоре о зиме уточняются и пополняются знания о свойствах снега (снег белый, холодный, мягкий, пушистый). А весной говорим о том, что снег становится липким, сырым, серым, постепенно оседает и тает. Можно давать варианты ответов для выбора ребенком правильного. На вопрос: «Какая сегодня погода?» даются варианты ответов: сегодня тепло или холодно, пасмурная или солнечная погода, дует сильный (слабый) ветер или без ветра, идет снег (дождь) или без осадков.

Помимо вопросов даются задания: «прочитай», «повтори». Учащиеся читают и повторяют прочитанное. Например, предлагается задание: повтори: «Осенью перелетные птицы улетают в теплые края (на юг)» (из беседы об осени).

Можно давать детям увлекательные игры-упражнения для развития словаря и связной речи учащихся. Дается набор слов, которые связаны попарно родовидовыми отношениями. Например, бабочка, ромашка, береза, воробей, лето, дерево, насекомое, цветок, время года, птица (порядок слов произвольный). Учащиеся получают задание: из данных слов составить предложения типа: «Бабочка – это насекомое». Так в игровой форме уточняются и закрепляются обобщающие понятия.

Дети с РАС испытывают затруднения в усвоении обобщающих и идеальных видовых терминов, поэтому в ходе уроков создаются условия для образования ассоциаций между словами разной степени общности. Для выполнения определенных действий, детям даются инструкции, которые содержат родовые обобщения. Чтобы выполнить данные инструкции, учащиеся соотносят с ними и соответствующие видовые понятия. Так при изучении темы «Наша Армия» даются задания:

– послушай слова; повтори; покажи (по картинкам): летчики, моряки, танкисты, пограничники;

– послушай; дополни предложение по картинке: защищает небо, защищает море, охраняет землю, охраняет границу.

В предложениях военные специальности нужно употребить в единственном числе.

Но при изучении этой же темы в следующих классах активное владение словарем, содержащим понятия об основных структурных частях нашей армии, выявлялось с помощью вопроса: «Какие рода войск ты знаешь?». Необходимо добиваться, чтобы в своих ответах учащиеся употребляли и идеальные обозначения родов войск (артиллерия, авиация), конкретные наименования (пехота – это пулеметчики, автоматчики) и обобщенные (флот – это морские суда).

На этом конкретном примере видно, как постепенно накапливается словарь у детей с РАС по данной теме, развивается фразовая речь.

В занятия также включаются различные подвижные игры, словесные игры, слушание музыки, чтение стихов, поговорок, народные приметы и т.п. Основной частью занятий является составление описательных рассказов [3, с. 34].

При правильном применении индивидуальной и фронтальной работы пассивные дети активизируются, возбудимые успокаиваются, а невнимательные включаются в работу.

В заключение подчеркнем, что детей с РАС необходимо хвалить даже за совсем незначительные успехи. Ведь наш доброжелательный настрой и позитивное отношение к ним и их успехам формируют тот самый положительный эмоциональный фон и учебную мотивацию, которые детям с РАС так необходимы.

Литература

1. Грюневальд К. Как учить и развивать умственно отсталых детей. – СПб., 1994.
2. Зиганов М.А., Козаренко В.А. Мнемотехника. – М., 2000.
3. Шибеева Н.М. Некоторые пути повышения познавательной активности умственно отсталых учащихся на уроках развития речи // Дефектология. – 2001. – № 6. – с. 34–38.

Смольянова О.В.

Приемы работы с ребенком-дошкольником с ранним детским аутизмом

В нашем детском саду (№ 358 Тракторозаводского района Волгограда) появился мальчик, который сильно привлек мое внимание. Первое знакомство с ним было еще в младшей группе во время проведения весеннего утренника. Мальчик не мог слушать указания воспитателя, кричал, постоянно вертелся, нуждался в индивидуальной поддержке взрослого.

После наблюдения за поведением ребенка в группе детей, общения с воспитателем, на консультацию были приглашены родители мальчика. Папа пришел вместе с мальчиком, который вел себя в кабинете очень бурно: перевернул все игрушки, на запреты никак не реагировал. После ознакомительной беседы с

папой, было получено разрешение на диагностику развития познавательных процессов ребенка.

Для достижения этой цели была использована методика Е.А. Стребелевой «Психолого-педагогическая диагностика». В процессе диагностики было установлено, что нормативные задания для возраста ребенка оказались невыполнимыми. После этого была проведена диагностика по уровню детей раннего возраста, хотя ребенку на момент диагностики было уже 3,5 года.

Результаты диагностики были неутешительные. Мальчик не руководствовался инструкцией, не понимал целей заданий и не стремился их выполнять. Совершенно не готов был к сотрудничеству с взрослым, действовал неадекватно, не мог выполнять задания даже по подражанию. Все это говорило о проблемах интеллектуального развития ребенка, о необходимости его комплексного обследования.

О результатах диагностики были проинформированы родители. Для этого мама и папа ребенка были приглашены на консультацию, где они положительно восприняли рекомендацию о посещении ребенком детского невролога.

Была составлена программа и индивидуальный образовательный маршрут для этого ребенка, воспитатели получили рекомендации по работе с мальчиком.

Во время индивидуальных занятий мальчик всегда садился только за один и тот же стол, при этом расположение стула, на который он садился, должно быть всегда одинаково. Отмечается, что мальчик не смотрит в глаза, всегда «бегающий взгляд», в группе постоянно уединяется от детей, не задает никаких вопросов, часто повторяет фразы, произносимые взрослым, присутствует эхолалия¹. Часто «уходит в себя», погружается в «свой собственный мир». У него отсутствует потребность в общении с взрослыми и детьми, наблюдается нарушение речи и интеллектуальная недостаточность

Вместе с тем ребенок активно проявляет внимание к музыкальным инструментам, берет их и спонтанно играет. Любит играть с кинетическим песком, но играет всегда в одну игру. Попытки обучения играть в другую игру приводят к крику и плачу. Особенный интерес представлял для него кинетический красный песок. Мальчик постоянно приходил в кабинет и садился на одно и то же место и брал всегда ведро с этим песком.

Играть в группе с детьми не умеет. В его действиях преобладает манипуляция с предметами. Мимика лица всегда отсутствует.

На протяжении всех коррекционно-развивающих занятий с ребенком была использована такая схема действий:

- подробный рассказ о том, чем будем заниматься с ним на занятии
- совместное выполнение упражнения
- побуждение (просьба) ребенка к самостоятельному повторению того, что делали совместно с взрослым.

¹ Эхолалия (от др.-греч. ἤχῳ «эхо, повторение» и λαλία «речь, разговор») — эхо-симптом, неконтролируемое автоматическое повторение слов, услышанных в чужой речи; наблюдается у детей и взрослых при различных психических заболеваниях.

Затем родителям было рекомендовано посетить социально-реабилитационный центр для семьи. Там ребенка тоже взяли на индивидуальные коррекционные занятия. Постоянно в течение двух лет велась систематическая работа с ребенком и его семьей, оказывалась психологическая поддержка в виде консультаций. Маме по каждому проведенному занятию отправлялись фотографии с различными упражнениями, чтобы обучать, как заниматься с ребенком дома. А также обсуждалась положительная динамика занятия и трудности.

В группе мальчику было очень тяжело. На фронтальные занятия с детьми он не садился. На физкультурных и музыкальных занятиях постоянно требовалась помощь помощника воспитателя, мальчик не понимал инструкций взрослых. Кричал, не давал заниматься другим детям.

Во время прогулки мальчик убежал с участка, мог находиться по всей территории детского сада. Очень тяжело засыпал, постоянно требовался педагог-психолог, способный «укачать» ребенка и с помощью специальных приемов помочь ему заснуть.

Высокий уровень подвижности ребенка приводил к тому, что на занятиях с детьми он вообще не садился, постоянно кричал, разувался и находился в «своем мире» «сам с собой». Воспитатели занимались с мальчиком индивидуально.

Родители прислушивались к советам и рекомендациям педагога-психолога, систематически водили ребенка на медицинское обследование, лечили его. В течение всего периода родителям давались рекомендации о соблюдении четкого режима дня дома, особенно в праздничные и выходные дни, о систематических занятиях дома.

У мальчика были серьезные проблемы с речью: отсутствовала связная речь, произносил лишь отдельные слова, часто не связанные по смыслу. Родители согласились пройти районную психолого-педагогическую комиссию и понимали, что в общеобразовательной группе мальчику очень тяжело среди сверстников.

За два года коррекционной работы отмечается незначительная положительная динамика: ребенок стал более усидчив, вместе с взрослым мог работать с пластилином и песком, любил ручной труд.

Во время самоизоляции с конца марта и по май месяц 2020 г. с семьей велась постоянная работа посредством интернет и с помощью вайбера. Давались задания, рекомендации маме по развитию мелкой моторики, связной речи и возможность прислать фото.

Мама очень хотела, чтобы комиссия направила ребенка в детский сад с логопедическим уклоном. Но комиссия направила его на Центральную комиссию и определила в детский сад № 178 Краснооктябрьского района в группу с ЗПР на один год с диагностическим сроком.

Очень тяжело было работать с родителями, потому что они сначала не принимали диагноз ребенка (ранний детский аутизм), только после получения ребенком статуса инвалида, они приняли диагноз. Наше сотрудничество с семьей продолжается.

Театр как поле деятельности и социокультурной интеграции людей с ОВЗ

Потребности людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях комплексной реабилитации не могут быть удовлетворены в полной мере без создания условий для их социокультурной интеграции, предполагающей социальную адаптацию лиц с нарушениями в развитии в общую систему социальных отношений в процессе продуктивного взаимодействия с окружающей средой.

Обобщив исследования по проблеме интеграции, Цыренов В.Ц. дает следующее определение социокультурной интеграции детей с ОВЗ: «... это соединение различных элементов социума и социальной среды в единое пространство; введение в разные среды одной системы или одних технологий; соединение в микро– и макросоциуме элементов разных культур или внедрение в различные культуры единой системы социальных норм» [6]. При этом проблема социокультурной интеграции, по мнению автора, должна решаться через построение так называемого «комплексного многоуровневого психолого-педагогического пространства», одним из этапов построения которого выступает создание благоприятных условий для субъект-объектного, субъект-субъектного взаимодействия» [6].

При описании принципов системы интегрированного обучения и воспитания Кобрин Л.М. выделила в качестве ведущего условия адаптации ребенка с отклонениями в развитии социально-психологическую среду, под которой понимает актуальное пространство его обитания, условие формирования и реализации интеллектуальных, психических и физических возможностей [3].

Следовательно, один из ведущих принципов интеграции лиц, имеющих нарушения в развитии, лежит в оптимизации социокультурной среды их обитания.

Социально-культурной деятельности, как ресурсу социальной реабилитации детей (лиц) с ОВЗ, в последние годы в теории и практике уделяется большое внимание. Особенности применения разнообразных социально-культурных технологий отражены в работах современных авторов [1–7 и др.]. В теории социально-культурной деятельности выделяются культуроохранные, культуротворческие, рекреативные (восстановительные), спортивно-оздоровительные и другие технологии. Особое место в работе с лицами с ОВЗ занимают культуротворческие, рекреативные и реабилитационные технологии: арт-терапия, музыкотерапия, сказкотерапия, гарденотерапия и др.

Одной из форм социально-культурной деятельности в работе с детьми с нарушениями развитием мы считаем организацию совместной творческой деятельности в условиях театра. Театральная деятельность, на наш взгляд, способствует полноценной социокультурной интеграции и адаптации детей с ОВЗ в окружающий социум.

Современный человек при слове театр представляет красивое здание, сцену, на которой идет спектакль и совершается действие. Среди множества определений данного понятия остановимся на самом распространенном из них, согласно которому театр (греч. *Θέατρον* – основное значение – место для зрелищ, затем – зрелище, от *θεάομαι* – смотрю, вижу) – зрелищный вид искусства, представляющий собой синтез различных искусств – литературы, музыки, хореографии, вокала, изобразительного искусства и др., и обладающий собственной спецификой. Отражение действительности, конфликтов, характеров, а также их трактовка и оценка, утверждение тех или иных идей здесь происходит посредством драматического действия, главным носителем которого является актер.

Из этого определения следует, что основная работа актера – это работа над собой: над речью, мимикой, движением, чувствами, эмоциями, эстетическим вкусом, межличностными отношениями. Это очень глубокая каждодневная работа и тут, безусловно, нужна мотивация. Поэтому для одного результат – выступление на сцене, для другого – преодоление, казалось бы, невозможного, для третьего – общение, дружба. И для людей с ОВЗ театральная деятельность является не только своеобразной реабилитацией, но и для кого-то даже профессией.

Инклюзивный театр рассматривается нами как поле деятельности и социализации для людей с ОВЗ.

Театр аккумулирует разные виды творческой деятельности. В настоящее время в России и за рубежом количество театральных студий, театральных творческих мастерских и инклюзивных театров неуклонно увеличивается.

Так, например, в Испании существует театр «Danza Mobile», в актерский состав которого входят люди с синдромом Дауна. В театре «Firebird» («Жар-птица») из Бристоля (Великобритания) играют 16 человек с инвалидностью. Известно, что этот театр помимо спектаклей разрабатывает обучающие программы и проводит мастер-классы и семинары для студентов (как здоровых, так и имеющих проблемы со здоровьем), молодежи, актеров, педагогов и представителей других профессий.

Интегрированный театр-студия «Круг П» (г. Москва) существует с 1997 года, в рамках которого актеры с ментальной инвалидностью и психофизическими нарушениями профессионально занимаются театральным творчеством как основным видом деятельности. Коллектив театральной студии состоит из 40 человек, 30 из которых имеют различные диагнозы: ДЦП, ЗПР, синдром Дауна, инвалидность по зрению, аутизм, эпилепсия и др., 2 человека для постоянного передвижения используют инвалидную коляску. Самой младшей актрисе студии – 5 лет (с синдромом Дауна), самой старшей – 46 (нарушения двигательной сферы). За 3,5 года поставлено 14 спектаклей, 5 из которых входят в репертуар театра.

Интересен опыт детского инклюзивного театра кукол «Надежда» (г. Ижевск). «Надежда» – это уникальный проект, где дети-инвалиды занимаются театром кукол и проходят реабилитацию средствами куклотерапии. Все куклы, маски, реквизит, декорации и костюмы изготавливаются самими участниками.

В творческом процессе создания спектаклей участвуют не только лица с ОВЗ, но и здоровые дети и взрослые, что делает социализацию и инклюзию более полной и насыщенной. Участие в спектаклях способствует развитию не только творческих способностей детей с ОВЗ, но и развитию их речевых, пластических, коммуникативных навыков.

Более подробно рассмотрим опыт инклюзивного Волгоградского театра «Теплые Артисты». Он вырос из небольшой театральной мастерской. В его репетиционной деятельности занято около 20 молодых юношей и девушек от 18 лет и старше с различными ограничениями в здоровье (расстройства аутистического спектра (РАС), синдром Дауна, нарушения опорно-двигательного аппарата, умственная отсталость, нарушения слуха, задержка психического развития), а также уровнем образования (от отсутствия до среднего профессионального). Роли распределяются, а сценарии спектаклей адаптируются под психофизические особенности каждого «артиста». С 2016 года их усилиями создано 8 спектаклей, в том числе интегрированный с артистами Волгоградского театра кукол.

Занятия в театре проходят пять раз в неделю, ребята их посещают, как любимую работу. Каждая такая встреча содержит сеансы чтения пьес и стихов, разучивание скороговорок и чистоговорок, артикуляционную гимнастику (для развития монологической и диалогической речи), театральные сценки / этюды, театральные игры и разнообразные упражнения, занятия танцами, занятия с элементами йоги, дыхательные упражнения и медитации, упражнения, направленные на развитие сенсомоторной координации, вызывающие активизацию всех высших психических функций. Также есть творческая мастерская, где ребята рисуют, шьют, вяжут, создают элементы декораций.

Но самое любимое для участников, конечно, репетиции. В данном процессе принимают участие Волгоградские заслуженные артисты и театральные педагоги, которые в ходе мастер-классов делятся секретами актерского мастерства и опытом.

В 2018–2019 годах в рамках гранта Президента Российской Федерации реализован проект «Сказка для тех, кто верит в чудо» на развитие гражданственности членов общества. В рамках этого проекта поставлен спектакль по притче итальянского писателя и сценариста Танино Гуэрры «Лев с седой бородой». Его уникальность заключается в том, что в данном спектакле участвуют профессиональные актеры (актеры Волгоградского областного театра кукол) и «особенные» ребята (ВРОО «Инклюзивный театр «Теплые Артисты»).

Это не просто спектакль-представление, это спектакль-цирк. Для воплощения идеи режиссера-постановщика Ларисы Маркиной (Санкт-Петербург, театр-цирк «Монгольфьери») от актеров требовалась физическая подготовленность. «Теплые артисты» посещали не только занятия по актерскому мастерству, а также обучались акробатическим трюкам и кукловодству. Дополнительная физическая нагрузка и многочасовые тренировки, трудная и тяжелая работа

благотворно отразились на ребятах. Нами отмечена положительная динамика в общем физическом развитии, развитии речи, голоса, движений, познавательной деятельности. Они стали более уверенны, выносливее, для некоторых открылись новые возможности. Ребята с инвалидностью трудились на одном уровне с профессиональными актерами.

Удивительный талант раскрылся у артиста, который не слышит и не говорит. В данном спектакле он раскрылся как акробат и прекрасный актер, другая артистка нашего театра неожиданно начала импровизировать и усложнять свою роль.

В 2020 году был поставлен и показан спектакль «Победные» (режиссер-постановщик Фоторная Ю.В., руководитель театра). Он был показан в онлайн-формате, что увеличило количество зрителей. В этом спектакле на сцену вместе с ребятами вышли их родители, которые обычно скрыты от зрителей, находятся за кулисами и помогают им там. Они также являются полноценными участниками театра, потому что многие «теплые артисты» без их помощи и поддержки не смогли бы выступить на сцене и посещать занятия.

Волгоградскому инклюзивному театру «Теплые Артисты» в феврале 2020 г. исполнилось 4 года, за это время мы отмечаем следующие произошедшие с молодыми людьми изменения, постоянно занимающимися в театре:

- отсутствуют проявления скованности поведения;
- снизилась неуверенность, появилась вера в себя, доверие к людям;
- многие стали более самостоятельными, речь стала более внятной, расширился лексический запас слов;
- активизировалась импровизация, стремление общаться и взаимодействовать друг с другом и другими людьми.

У них есть цель и мечта, у них есть деятельность, они артисты. Театр, ни что иное, как со-творчество, а творчество – это постоянное развитие и реализация себя.

Таким образом, инклюзивный театр – не только шаг к социализации, но и эффективная форма реабилитации для людей с инвалидностью, а также условие для всестороннего их развития (личностного, физического, эмоционального, интеллектуального и др.).

Литература

1. Долженкова, М.И. Технологии театротерапии в современной социальной реабилитации / М.И. Долженкова, О.А. Дорожкина, Л.А. Романина, О.Г. Прохорова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23. – № 17; URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-teatroterapii-v-sovremennoy-sotsialnoy-reabilitatsii/viewe> (дата обращения: 08.09.2020).

2. Современные технологии социально-культурной деятельности: учебное пособие / под ред. Е.И. Григорьевой. – Тамбов: Першина, 2004.

3. Кобрин Л.М. Интегрированное обучение в сельской школе как средство оптимизации учебного процесса. – СПб.: Наука-Питер, 2005.

4. Мацукевич О.Ю. Социально-культурная ресоциализация молодых инвалидов как педагогический процесс // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3 (34). – С. 6–8.

5. Моздокова Ю.С. Развитие технологий социокультурной реабилитации инвалидов как потребность общества // Социальная политика и социология. – 2011. – № 10 (76). – С. 40–47.

6. Цыренов В.Ц. Проблема социокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Бурятского государственного университета; URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-sotsiokulturnoy-integratsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 09.09.2020).

7. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная деятельность в контексте формирования новых качеств социального взаимодействия // Ученые записки, вып. 23. / Под науч. ред. Т.Г. Киселевой, В.И. Черниченко, Н.Н. Ярошенко.– М.: МГУКИ, 2001. – С. 39–47.

Шагинова И.Н.

Сказкотерапия в работе с детьми с ОВЗ

В настоящее время во многих общеобразовательных школах обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Они учатся по адаптированным программам и большое внимание им уделяют педагог-психолог и узкие специалисты, в том числе учитель-логопед и др.

Формы работы для занятий с такими детьми много. В своей работе применяю разные формы и методы, но чаще использую *сказкотерапию*. Занятия по сказкотерапии можно использовать при индивидуальной и групповой работе.

Положительный результат дают групповые занятия для детей замкнутых, малообщительных, пассивных, тревожных, с заниженной самооценкой, с нарушениями в поведении, страдающих страхами. Для детей более агрессивных, эгоцентричных проводится вначале индивидуальная работа, а затем только групповая.

Сказкотерапия дает детям возможность улучшить и активизировать выразительные средства общения, т.к. постоянно используются этюды на выражение и проявление различных эмоций.

Очень важно сменять виды деятельности, что позволяет сделать занятия более интересными и менее утомительными.

В основу занятий по сказкотерапии использую тексты из сборника «Лабиринты души. Терапевтические сказки» (авторы: Хухлаева О.В. и Хухлаева О.Е.).

Занятия по сказкотерапии дополняются коррекционно-развивающими упражнениями, разработанные такими авторами, как Панфиловой Л.Б., Баряевой С.Б., Белинской Т.Д. и др. Упражнения и игры, применяемые на занятиях, направлены на чередование активности и пассивности.

В результате у детей совершенствуются волевые качества, снимается психическое напряжение, ребята начинают распознавать эмоциональные состояния человека и повышается работоспособность. Также учатся преодолевать барьеры в общении и чувствовать друг друга.

Цветной песок и фотография как приемы повышения мотивации и развития в целом детей с РАС

Мы все чаще встречаем детей, которые невольно обращают на себя внимание, заставляют педагогов искать новые способы, приемы работы, которые могли бы заинтересовать ребенка, вовлечь в учебный процесс, а не заставить, принудить их выполнять те или иные обучающие и игровые задания. Среди них дети с расстройством аутистического спектра (РАС). Это не только те, кто в большей или меньшей мере обладает, выставленным диагнозом, но и те, кто хоть маленьким краешком своей души касается данного спектра.

Работая, с дошкольниками, все чаще встречаешь детей с дефицитом внимания, стереотипными действиями, отрешенным взглядом, зажатых, тревожных. Не всегда это означает, что их интеллект не сохранен, хотя бывает и так. Педагог сталкивается с разными вариантами поведения ребенка, его реакциями. Редко, по определенному маршруту, плану, выстроенному специалистом, удастся идти вперед. Каждый день – сплошная импровизация, поиск, маленькие открытия. Основная же цель – заинтересовать ребенка, непроизвольно втянуть в учебный процесс, играя, научить важным вещам, расширить его горизонты. Думаю, это понятно всем тем, кто работает в коррекционно-развивающей сфере.

На практике я, как дефектолог и педагог-психолог, тоже часто вовлечена в такой процесс, который держит меня в тонусе, заставляет двигаться вперед. Так, занимаясь песком, я активно пользуюсь элементами песочной терапии и с детьми с особенностями в развитии. Этот волшебный природный материал завораживает некоторых ребят, позволяет им расслабиться, успокоиться, задерживает на себе внимание, скажем так, «примагничивает». А если песок еще и разного цвета, крупной, средней и мелкой фракции, рассыпается по световой поверхности или цветному подносу, переливается на листочке с клеевой основой, то некоторые дети вообще не сводят с него глаз.

За основу многих занятий стала все чаще использовать приемы работы с цветным песком, с детьми, напоминаящими своими реакциями и поведением детей с РАС. И одним из самых простых и оригинальных приемов работы стал вариант с цветным песком и двусторонним скотчем. Широкие и узкие полоски различной длины пошли в ход. Они превратились в дорожки, соединяющие животных, корзинки, машинки, дома, целые города.

Я наклеивала их повсюду, ориентируясь на выбранную лексическую тему, на тот материал, в который мне хотелось погрузить ребенка. Вот по дорожке идет медведь, а вот грузовик везет ребят, вот лабиринт, в котором заблудился зайчик, а здесь – обычная чашка с чаем, но на ней тоже полоска. Скотч приклеивается одной стороной к бумаге, подстраиваясь под сюжет, а другой слой мы непременно сорвем вместе с ребенком.

Посыпаем песком нужного цвета нашу полоску, никогда не промахиваясь,

ведь лишнее легко убрать, перевернув листок. Посмотрите, сколько задач мы выполняем сразу. Ребенок, контактируя с песком, поработал с цветом, освоил предложенный материал, ведь он здесь и сейчас, весь во внимании. Задействованы различные анализаторы, происходит работа с мелкой моторикой, виден красивый и аккуратный результат, а главное, остается желание, сделать еще.

Проводя не один раз такие игровые занятия, я обратила внимание, что для наших детей очень важно видеть свои результаты на фото и видео. Они с удовольствием рассматривают материалы, где есть их изображения. И тогда в нашу деятельность я стала добавлять фотографии детей, распечатанные на принтере, а затем вклеенные в работу. И теперь, девочка Света уже едет на машине, а мальчик Саша гуляет по лесу.

Когда я увидела, как это хорошо «работает» с некоторыми детьми, стала активно предлагать игры с песком, манкой, клеем и фото их родителям. Не всегда все идет, как хочется, но нужно пробовать. Разнообразие способов и приемов подачи материала очень важно для всех детей, и в особенности для дошкольников и школьников с особенностями в развитии.

Мы никогда не теряем надежду, пробуем новое, доступное и разнообразное, результат, большой или маленький – есть всегда!

Приложение. Программа Всероссийской научно-практической онлайн-конференции «Школа, открытая для всех. Социокультурная и образовательная инклюзия в интересах детей с расстройствами аутистического спектра: проблемы и точки роста».
г. Волгоград, 14 октября 2020 года

Список лиц, приветствующих участников конференции:

Тетерук Марина Анатольевна, заместитель председателя комитета образования, науки и молодежной политики Волгоградской области;

Радченко Ирина Анатольевна, руководитель департамента по образованию администрации Волгограда;

Куликова Светлана Вячеславовна, ректор ГАУ ДПО «ВГАПО», Председатель Оргкомитета онлайн-конференции, д.п.н., профессор, профессор РАО

Борытко Николай Михайлович, проректор ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», д.п.н., профессор.

Модераторы пленарного заседания:

Кузибецкий Александр Николаевич, гл. научный сотрудник центра организационно-правового обеспечения образовательных учреждений ГАУ ДПО «ВГАПО», к.п.н., профессор, член-корр. МАНПО, засл. учитель РФ

Кубанцева Анна Павловна, ст. преподаватель Научно-методического центра психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО «ВГАПО», ст. преподаватель кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Пленарные доклады:

Алехина Светлана Владимировна, проректор по инклюзивному образованию, директор Института проблем инклюзивного образования ГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», канд. псих. наук, доцент

Государственная политика в образовании и сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра

Панцырь Сергей Николаевич, руководитель консультативно-диагностической службы Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС ГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», канд. псих. наук

Диагностика детей с расстройствами аутистического спектра

Федосеева Елена Сергеевна, зав. кафедрой специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», канд. пед. наук, доцент

Приоритетные направления современных научных исследований по

организации психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра

Кучегашева Полина Петровна, руководитель Научно-методического центра психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО «ВГАПО», доцент

Профессиональные и личностные компетенции специалистов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра

Богатая Ольга Федоровна, ст. научный сотрудник Регионального ресурсного центра образовательных технологий по работе с детьми, имеющими особенности развития, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»

Роль Регионального ресурсного центра образовательных технологий по работе с детьми, имеющими особенности развития, в реализации Концепции комплексного сопровождения людей с РАС и другими ментальными нарушениями в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре

Юдина Татьяна Геннадьевна, ст. преподаватель, руководитель Ресурсного Центра научно-методического сопровождения педагогов, работающих с детьми с ОВЗ и инвалидами ГАУ ДПО «ВГАПО»

Региональная модель сопровождения инклюзивной практики

Калинина Татьяна Владимировна, директор ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 5» – регионального ресурсного центра по комплексному сопровождению детей с РАС

Организация деятельности регионального ресурсного центра по комплексному сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра.

Секции, мастер-классы, практикумы

Секция 1 «Модели и практики обеспечения инклюзии детей и подростков с РАС в общеобразовательной школе»

Модераторы секции:

Кубанцева Анна Павловна, ст. преподаватель Научно-методического центра психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», ст. преподаватель кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Орешкина Наталья Владимировна, педагог-психолог МОУ «Средняя школа № 99 Тракторозаводского района г. Волгограда», специалист Научно-методического центра психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования»

Фиксированные выступления:

Севостьянов Юрий Олегович, канд. псих. наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Проблема диагностики в психологическом сопровождении детей с РАС

Сергеев Анатолий Анатольевич, канд. пед. наук, доцент Научно-методи-

ческого центра психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования»

Инклюзивное волонтерство как ресурс социализации детей с РАС

Кубанцева Анна Павловна, ст. преподаватель Научно-методического центра психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», ст. преподаватель кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Организация психолого-педагогического сопровождения детей с РАС

Моргулец Галина Геннадьевна, учитель русского языка и литературы МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4 городского округа – город Камышин Волгоградской области»

Особенности организации учебного пространства для обучающихся с РАС в среднем звене общеобразовательной школы

Орешкина Наталья Владимировна, педагог-психолог МОУ «Средняя школа № 99 Тракторозаводского района г. Волгограда», специалист Научно-методического центра психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования»

Подвижные игры как средство развития коммуникативных умений у детей с РАС.

Секция 2 «Методы и практики социокультурной инклюзии детей и подростков с расстройствами аутистического спектра»

Модераторы секции:

Бардакова Кристина Игоревна, педагог-психолог, куратор «Ресурсного класса для детей с расстройствами аутистического» МОУ Лицей № 8 «Олимпия»

Шереметьева Ирина Андреевна, учитель начальных классов, учитель-логопед МОУ Лицей № 8 «Олимпия»

Фиксированные выступления:

Полякова Ксения Александровна, руководитель проекта «Подкованные каникулы», старший инструктор НП «Реабилитационно-оздоровительный инновационный центр «Живая тропа»»

Иппотерация как средство адаптации к окружающему миру детей и взрослых с РАС

Ханова Екатерина Евгеньевна, соучредитель и координатор проектов в Волгоградской региональной общественной организации «Инклюзивный театр «Теплые артисты»»;

Марокова Марина Викторовна, канд. псих. наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Волгоградская государственная академия физической культуры»

Театр как поле деятельности и социокультурной интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, с РАС

Коробкина Светлана Александровна, педагог-психолог МОУ «Средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов № 57 Кировского района Волгограда»

Лапина Елена Петровна, педагог-психолог МОУ «Средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов № 38 Красноармейского района Волгограда»

Куклотерапия в психологической работе с детьми с РАС

Дубовикова Снежана Николаевна, тьютор МОУ «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда», специалист социокультурной лаборатории «АРТ-инклюзия: перезагрузка»

Кукольный театр в социокультурной лаборатории «АРТ-инклюзия: перезагрузка»

Чернова Инна Валерьевна, тьютор МОУ «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда», специалист социокультурной лаборатории «АРТ-инклюзия: перезагрузка»

Методика А. Томатиса как одна из коррекционно-развивающих технологий в системе комплексной помощи детям с РАС

Фельдшерова Светлана Владимировна, учитель музыки МОУ «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда», специалист социокультурной лаборатории «АРТ-инклюзия: перезагрузка»

Музыкальная терапия в социокультурной лаборатории «АРТ-инклюзия: перезагрузка»

Секция 3 «Модели и подходы к организации психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в современных условиях дошкольного образования»

Модераторы секции:

Козюлина Елена Олеговна, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», методист МОУ «Детский сад № 10» г. Волгограда

Максимова Лариса Викторовна, методист МОУ «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда»

Фиксированные выступления:

Горбунова Инга Александровна, педагог-психолог ГБДОУ «Детский сад № 1 компенсирующего вида Калининского района Санкт-Петербурга»

Организация психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения

Оргина Светлана Ярославовна, тьютор ГБДОУ «Детский сад № 1 компенсирующего вида Калининского района Санкт-Петербурга»

Роль тьютора в образовательном процессе ребенка с РАС

Каширская Юлия Николаевна, ст. воспитатель МДОУ «Детский сад № 104 «Звоночек» г. Волжского Волгоградской области»

Анисимова Лариса Анатольевна, педагог-психолог МДОУ «Детский сад № 104 «Звоночек» г. Волжского Волгоградской области»

Сопровождение детей с РАС в условиях современного дошкольного образовательного учреждения

Ничепорчук Татьяна Петровна, учитель-логопед МДОУ «Детский сад № 279 Красноармейского района Волгограда»

Шевлякова Елена Иосифовна, учитель-логопед МДОУ «Детский сад № 279 Красноармейского района Волгограда»

Создание специальных условий сопровождения ребенка с РАС в МОУ «Детский сад № 279 Красноармейского района Волгограда»

Бутковская Светлана Иосифовна, педагог-психолог МДОУ «Детский сад № 279 Красноармейского района Волгограда»

Жемчужнова Марина Владимировна, педагог-психолог МДОУ «Детский сад № 279 Красноармейского района Волгограда»

Модель сопровождения ребенка с РАС в МОУ «Детский сад № 279 Красноармейского района Волгограда»

Путинцева Елена Васильевна, медицинский психолог БУ Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Нижневартовская психоневрологическая больница»

Опыт работы с семьей, воспитывающей детей с РАС в рамках группы взаимопомощи «Родительская школа»

Пуликова Екатерина Владимировна, педагог-психолог МДОУ «Детский сад № 331 Тракторозаводского района Волгограда»

Психолого-педагогического сопровождение родителей, имеющих детей с РАС

Калинина Татьяна Николаевна, педагог-психолог МДОУ «Детский сад № 363 Тракторозаводского района Волгограда»

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС в дошкольном образовательном учреждении.

Мастер-классы

I. Модератор:

Кубанцева Анна Павловна, ст. преподаватель Научно-методического центра психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», ст. преподаватель кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Тема 1: Практические аспекты работы учителя-логопеда с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Автор: Кругла Елена Константиновна, зав. Региональным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с РАС, учи-

тель-логопед ГБУ Республики Крым, осуществляющего обучение, «Крымский республиканский центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения»

Тема 2: Технологии песочной терапии в системе комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра

Автор: Орешкина Наталья Владимировна, педагог-психолог МОУ «Средняя школа № 99 Тракторозаводского района г. Волгограда»

II. Модератор:

Бардакова Кристина Игоревна, педагог-психолог, куратор «Ресурсного класса для детей с расстройствами аутистического» МОУ «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда»

Тема 1: Мир ребенка с расстройством аутистического спектра

Автор: Морозова Валентина Владимировна, педагог-психолог ГКОУ «Нижнечирская школа-интернат»

Тема 2: Технологии сказкотерапии в работе с родителями, воспитывающими детей с расстройствами аутистического спектра

Автор: Шеленберг Татьяна Викторовна, педагог-психолог МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3 р.п. Средняя Ахтуба Волгоградской области»

III. Модератор:

Максимова Лариса Викторовна, методист МОУ «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда»

Тема 1: Коррекционно-развивающие технологии в системе комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра

Авторы:

Аистова Лариса Викторовна, педагог-психолог МКОУ «Средняя школа № 31 города Петров Вал Камышинского муниципального района Волгоградской области»

Каледина Олеся Александровна, учитель-логопед МКОУ «Средняя школа № 31 города Петров Вал Камышинского муниципального района Волгоградской области»

Тема 2: Применение игровых упражнений при взаимодействии с детьми с расстройством аутистического спектра

Авторы:

Астафьева Елена Евгеньевна, педагог-психолог МДОУ «Детский сад № 305 Тракторозаводского района Волгограда»

Федосеева Марина Александровна, педагог-психолог МДОУ «Детский сад № 254 Тракторозаводского района Волгограда»

IV. Модератор:

Дубовикова Снежана Николаевна, тьютор МОУ «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда», специалист социокультурной лаборатории «АРТ-инклюзия: перезагрузка»

Тема 1: Развитие коммуникативной функции речи обучающихся с рас-

стройствами аутистического спектра средствами сюжетно-ролевой игры
Автор: Кошелева Инна Викторовна, учитель, педагог-психолог МОУ «Основная школа-интернат Краснооктябрьского района Волгограда»

Тема 2: Формирование двигательной активности обучающихся с расстройством аутистического спектра с элементами аэробики

Автор: Рублева Анна Владимировна, учитель-дефектолог ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 5 Красноармейского района г. Волгограда».

Практикум

Тема: Эффективные технологии воспитания и обучения детей с расстройствами аутистического спектра

Автор: Панцырь Сергей Николаевич, руководитель консультативно-диагностической службы Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», канд. псих. наук.

Закрытие конференции: 16.45 – 17.00

Научно-методическое электронное издание

**Школа, открытая для всех.
Социокультурная и образовательная инклюзия
в интересах детей с расстройствами аутистического спектра:
проблемы и точки роста**

**Сборник материалов
Всероссийской научно-практической онлайн-конференции
Волгоград, 14 октября 2020 года**

Составитель: *Л.В. Максимова*

Научные редакторы:
А.Н. Кузибецкий, Л.К. Максимов

Ответственный за выпуск: *Н.Н. Маклецова*

Верстка Пикус Г.Л.
Технический редактор Варфоломеева В.А.

Волгоградская региональная общественная организация
духовно-нравственного воспитания молодежи
«ВОСЬМОЙ ВЕТЕР»

Редакционно-издательский центр

Государственного автономного учреждения
дополнительного профессионального образования
«Волгоградская государственная академия
последипломного образования»

400012, г. Волгоград, ул. Новодвинская, 19а

Подписано в печать 07.12.2020.

Формат 60x84/16

Усл. печ. л. 8,14. Заказ 14/2020