

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МОЛОДЁЖНОЙ
ПОЛИТИКИ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ**

**КРАСНОДАРСКАЯ КРАЕВАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВЕННЫЙ МЕДИО-ЦЕНТР «ПРАВОСЛАВНАЯ КУБАНЬ»**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ИНСТИТУТ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ**



**ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ РЕАБИЛИТАЦИИ
ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА В КРАСНОДАРСКОМ КРАЕ**

Сборник статей

Сочи, 2020

УДК 376 ББК 74.5

С 71 Сборник статей «Лучшие практики реабилитации детей с РАС в Краснодарском крае» / Под ред. Л.П. Кузмы, В.С. Власенко, Сочи: Типография ИП Кривлякин С.П.(«Оптима»), 2020 г. 142 с.

ISBN 978-5-91789-262-7

В сборник вошли статьи, посвященные описанию практического педагогического опыта работы с детьми с РАС.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Все материалы публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-91789-262-7 С 71

УДК 376 ББК 74.5

© Министерство образования, науки и молодежной политики Краснодарского края, 2020

© Краснодарская краевая общественная организация Просветительный медио-центр «Православная Кубань», 2020

© Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования

«Институт развития образования» Краснодарского края, 2020

© Типография ИП Кривлякин С.П.(«Оптима»), 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
Кузма Л.П. Актуальные проблемы и направления развития региональной системы образования и комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра	6
Атаманюк А. Н. Адаптация в детском саду детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	9
Власенко В.С. Способы преодоления трудностей в освоении предметных результатов АООП НОО обучающимися с РАС.....	21
Власенко В.С., Литвиненко Э.Р. Создание интегрированного образовательного пространства как основное условие формировании устойчивых социальных навыков обучающихся с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью	26
Гончар Е. И., Савина Т. М., Остривная О. В., Пилигина А. В., Приходченко Т. С., Рябцев В. В., Рябцев В. Г. Тараздарян Е. В., Шалина Л. В. Применение метода глобального чтения с набором микрофильмов, комплектом карманов, фото (карточек) и слов в работе с невербальными детьми.....	31
Гордиенко О.В., Развитие целенаправленного поведения у детей с РАС. Практические рекомендации по работе.....	35
Дубаева Е.Н. Методы и техники для психологического здоровья родителей, воспитывающих ребенка с РАС	46
Журавлева Е.Ю., Трофименко Л.А. Профориентация как пропедевтика жизненустройства обучающихся с умственной отсталостью и РАС.....	53
Зинченко А.А. Использование проактивных методов коррекции речевой стереотипии у детей дошкольного возраста, имеющих расстройства аутистического спектра.....	62
Зубарева Н.А., Тараздарян Е.Н. Роль интегрированных уроков в работе с детьми с РАС.....	68
Козлова А. А. Сохранение психологического здоровья обучающихся с ОВЗ и детей с РАС в период перехода на дистанционное обучение.....	71
Куландже С. В. Мнемотехника, как психолого-педагогическая технология в развитии речи и психических функций у детей с ОВЗ.....	75
Малахова Е.П. Обучение детей с расстройством аутистического спектра в школе.....	78
Мельникова О.В., Погорелова Е.И., Крамарова Т.А. Социальная интеграция детей с нарушениями зрения в сочетании с расстройствами аутистического спектра.....	86
Мельникова О.В., Погорелова Е.И., Крамарова Т.А. Спортивная и творческая деятельность обучающихся с нарушениями зрения и обучающимися с расстройствами аутистического спектра как способ социальной интеграции (из опыта работы).....	94
Парикян Н. В. Физическое развитие обучающихся с ОВЗ, детей с РАС, новые возможности.....	102
Плеханова М. А. Развитие социального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра (из опыта работы учителя-дефектолога).....	106
Розина Т.В. Лего – конструирование, как средство познавательного развития детей, имеющих расстройство аутистического спектра.....	109
Романова Т. В. Применение метода социальных историй в комплексной	

реабилитации детей с РАС.....	117
Сухина Г.В. Использование арт-терапии как средства коррекции эмоциональной сферы детей с расстройствами интеллектуального развития...	120
Трушко Ю. А Сотрудничество семьи и школы - основное условие реализации программы "Здоровье" во внеурочной деятельности.....	128
Чичук Т.В. Мостовая Т.А. Работа с учащимися РАС с применением методики РЕР-3.....	132
Эргардт П. А Болдырева А. Н.Опыт работы по театротерапии с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра.....	137

ВВЕДЕНИЕ

Действующий в России «Закон об образовании» предполагает равное право всех детей на то, чтобы учиться в школе и развиваться в дошкольном учреждении. Успешное обучение детей с РАС в образовательных учреждениях становится возможным благодаря современным знаниям об их особенностях и потребностях, подходам к организации окружения и образовательного процесса, а также учету особенностей коммуникации, поведения и мотивации детей.

В сборнике представлены материалы, посвященные коррекционным и образовательным подходам и технологиям, применяемым в Краснодарском крае в работе с детьми, имеющими РАС, вопросам комплексного сопровождения детей с РАС и их семей в различных образовательных организациях, а также проблемам инклюзивной практики образования детей с расстройствами аутистического спектра, научным исследованиям по проблеме РАС.

Материалы освещают вопросы организации комплексного сопровождения детей с РАС, актуальные проблемы и направления развития региональной системы образования и комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, описывают существующие технологии, модели и подходы к организации образования и коррекционной помощи детям с РАС. Значительное место уделяется описанию практического педагогического опыта работы с детьми с РАС специалистов из Краснодарского края.

Сборник адресован специалистам, решающим широкий спектр вопросов, связанных с комплексным сопровождением детей с РАС и родителям, воспитывающим детей с аутизмом.

*Кузма Л.П., к. психол. н.,
заведующий кафедрой
коррекционной педагогики
и специальной психологии
ГБОУ ИРО Краснодарского края*

Актуальные проблемы и направления развития региональной системы образования и комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра

Среди общеизвестных проблем организации комплексного сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее – обучающихся с РАС) представляется важным выделить в качестве основных и связанных между собой указанные ниже.

1. Недостаточность межведомственного взаимодействия¹ (на разных уровнях исполнительной власти и подчиненных им структур) при постановке и обсуждении проблем лиц с РАС, выработке подходов к их решению, разработке межведомственных комплексных программ и совместном (не формальном) контроле за их реализацией.

2. Отсутствие достоверных данных об эпидемиологии РАС (также как и статистически достоверных данных о численности детей, относящихся к другим категориям обучающихся с ОВЗ) в разных возрастных группах, что затрудняет планирование (в т. ч. финансового обеспечения) эффективных мер (на региональном и муниципальном уровнях), адекватных реальной ситуации².

3. Отсутствие научно-обоснованной вариативной (с учетом различий в образовательных и других потребностях обучающихся с РАС, а также территориальных и других условий) модели организации комплексного сопровождения и образования лиц с РАС, начиная с раннего возраста.

4. Небольшое количество в муниципалитетах (по сравнению с общей численностью обучающихся с ОВЗ) дошкольных образовательных организаций с группами компенсирующей и комбинированной направленности, специальных (коррекционных) школ и специальных (коррекционных) классов в муниципальных школах, куда могли бы включаться обучающиеся с РАС.

5. Отсутствие полноценных условий даже в специальных

¹ Эта проблема представляется центральной, т. к. без ее преодоления представляется проблематичным реализация системного подхода к решению всего комплекса проблем лиц с РАС.

² Клинико-эпидемиологический принцип организации помощи детям (в статье Г.Е. Сухаревой Теоретические предпосылки к организации психоневрологической помощи детям. Вопросы детской психоневрологии // Сборник трудов Всесоюзной научно-практической конференции по психиатрии детского возраста. М. 1958)

образовательных организациях для комплексного сопровождения (особенно индивидуального, необходимого на первых этапах) обучающихся с РАС.

6. Дефицит подготовленных кадров для осуществления комплексного сопровождения обучающихся с РАС (педагогов, учителей-дефектологов, логопедов, психологов, тьюторов, психиатров и др.). Здесь можно выделить две актуальных проблемы: недостаточная численность или отсутствие этих специалистов в организациях и качество их подготовки, переподготовки, повышения квалификации в вопросах обучения, коррекции развития, лечения лиц с РАС.

7. Трудности проектирования индивидуального учебного плана для школьника с РАС в условиях требований ФГОС к обязательному достижению определенных образовательных результатов на каждом уровне образования.

8. Отсутствие специализированных центров по комплексному сопровождению обучающихся с РАС (или образовательных организаций, обеспечивающих специальные образовательные условия для этих детей на разных уровнях образования – дошкольного и школьного) в регионах.

К вышеперечисленным проблемам, безусловно, можно добавить многие другие, специфичные для учреждений каждого ведомства, деятельность которых в том или ином аспекте связана с помощью обучающимся с РАС, а также проблемы, связанные с выбором подхода к лечению, коррекционной работе и др.

Не претендуя на полноту видения всего масштаба проблем, их сложности и способов решения, ниже перечислены предложения, которые представляются важными для первого этапа развития региональной системы образования и комплексного сопровождения лиц с РАС.

1. Организация межведомственного совета при региональном органе исполнительной власти (например, Министерстве образования, науки и молодежной политики Краснодарского края), в состав которого должны войти представители каждого ведомства (не ниже заместителя министра), ведущие специалисты по проблемам РАС (врачи, психологи, педагоги и др.), а также общественных (прежде всего родительских объединений). Основные задачи совета:

- постановка и обсуждение проблем лиц с РАС;
- определение направлений и исполнителей комплексной программы мер по развитию системы комплексного сопровождения лиц с РАС, ее утверждение и контроль за реализацией.

2. Разработка и реализация региональной комплексной программы развития системы образования и комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Программа может включать следующие направления работы:

- 1) эпидемиология РАС (с решением задачи выявления

незарегистрированных специальными организациями детей и подростков с РАС);

2) ранняя помощь, комплексное сопровождение и образование лиц с РАС (вопросы организации, содержания и методов ранней помощи, дошкольного и школьного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с РАС);

3) профессиональное образование (обучение) и трудоустройство лиц с РАС;

4) сопровождение семьи обучающихся с РАС (с целью разработки и дальнейшего нормативного закрепления модели межведомственного сопровождения семей обучающихся с РАС);

5) подготовка кадров для комплексного сопровождения лиц с РАС (вопросы организации и содержания программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, психологов, дефектологов, врачей, социальных работников и др.).

3. Разработка муниципальных моделей образования и комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Желательно, чтобы разработанные модели и планы их реализации прошли общественную экспертизу с привлечением представителей общественных организаций, науки, а также ведущих специалистов, работающих с детьми с РАС в регионе.

Муниципальные модели должны разрабатываться с учетом:

- анализа численности, структуры, уровня социализации обучающихся с РАС разных возрастных групп;

- решения задач по созданию специальных образовательных условий на всех уровнях образования и обеспечения их преемственности для обучающихся с РАС, в том числе организации индивидуального сопровождения обучающихся с РАС за счет введения ставок тьюторов в образовательной организации с учетом действующих нормативов;

- необходимости обеспечения условий для медицинского сопровождения обучающихся с РАС (прежде всего обеспечения психоневрологической помощи);

- решения задачи комплексного сопровождению семей обучающихся с РАС (должен быть отдельный план мероприятий по каждой семье, реализацию которого контролирует и координирует специально подготовленный специалист – социальный менеджер), включение таких семей в целевую группу помощи в образовании;

- наиболее оптимальной организацией специальных (коррекционных) групп и классов, концентрацией ресурсов образовательных учреждений для обучения и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС;

- решения вопросов профессиональной ориентации, профессионального обучения и трудоустройства лиц с РАС (трудоспособных).

2. Создание условий для реализации муниципальных моделей образования и комплексного сопровождения лиц с РАС, что предусматривает:

- создание системы контроля за реализацией решений ПМПК и обеспечением специальных условий для образования обучающихся с РАС в образовательных организациях;
- организацию служб ранней помощи детям в шаговой доступности, в которых будет обеспеченность вариативность форм этой помощи, чтобы родители могли выбирать удобную им и требуемую ребенку;
- кадровое обеспечение организаций (системы образования и здравоохранения), участвующих в осуществлении направлений комплексного сопровождения обучающихся с РАС;
- создание регионального и муниципальных ресурсных центров на базе образовательных организаций, демонстрирующих эффективные практики обучения и воспитания обучающихся с РАС;
- обеспечение условий для включения обучающихся с РАС в систему дополнительного образования.

4. Осуществление анализа эффективности и при необходимости обеспечение корректировки действующих механизмов финансового обеспечения специальных условий образования обучающихся с ОВЗ (в том числе с РАС), прежде всего кадровых (введение или увеличение ставок учителей-дефектологов, педагогов-психологов, а также денежного стимулирования педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ).

Есть основания предполагать, что решение обозначенных выше задач позволит создать условия для развития региональной системы образования и комплексного сопровождения обучающихся с РАС.

Адаптация в детском саду детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

*Атаманюк А. Н.,
воспитатель МДОБУ
детский сад комбинированного вида № 12,
г. Сочи*

Синдром детского аутизма как самостоятельная клиническая единица был впервые выделен Л. Каннером в 1943 году. Описания подобных состояний и попыток коррекционной работы с такими детьми известны с начала XIX века (J. Haslam, 1809; E.M. Itard, 1801, 1807); их число выросло к середине XX века.

Статистические данные указывают на проявление расстройств аутистического спектра примерно у одного из пятидесяти детей. Детский

аутизм плохо поддается стандартной терапии и поэтому нуждается в построении результативных коррекционных программ. Развитие аутизма связывают с генами, однако сама генетика этого процесса сложна и не совсем понятна на сегодняшний день.

Долгие годы психиатры связывали детский аутизм с шизофренией. Возникла даже терминологическая «путаница», так как термином «аутизм» психиатры обозначают патогномоничный для шизофрении симптом, при котором больной теряет связь с реальностью и постепенно утрачивает потребность в общении сначала с посторонними людьми, а затем и с близкими родственниками. Каннер использовал термин «детский аутизм» как название расстройства, поскольку у детей, которых он наблюдал, тоже были нарушения способности устанавливать нормальные контакты с людьми. И хотя еще с 80-х годов детский аутизм был выделен в самостоятельное расстройство, и было доказано отсутствие его связи с шизофренией, до сих пор некоторые психиатры, скажем так, советской школы, рассматривают проблему детского аутизма через призму шизофренического процесса.

Современные представления об аутизме претерпели существенные изменения. На сегодняшний день большинство специалистов в области психиатрии, когнитивной неврологии и нейрофизиологии считают, что расстройства спектра аутизма обусловлены генетическими мутациями с участием нескольких генов, детерминирующих нарушение нейронального развития [1]. Основными нейропсихологическими последствиями таких мутаций являются нарушения перцепции, когнитивных процессов, исполнительных функций и социального поведения. Патопсихологический аспект аутизма, основанный на популярных теориях (*theoryofbody*, *theoryofmind*), подразумевает отсутствие у аутичного ребенка способности понимать действия других людей на телесном уровне (прикосновения, поглаживания, объятия, предугадывание жестов) и обозначаемого как отсутствие «модели тела» (*theoryofbody*), в сочетании с лишенной способностью осознавать психическое состояние самого себя и других людей (*theoryofmind*) [2, 3].

Психологические модели расстройств из спектра аутизма хорошо коррелируют с результатами нейро-психиатрических исследований. В англоязычных публикациях описываются нарушения функционирования различных отделов мозга при аутизме, выявленные с помощью современных методов нейровизуализации. Есть сведения о специфике поражения лобных структур, мозжечка (особенно червя, имеющего отношение к социальному взаимодействию), глубинных структур височных долей (в частности миндалин), вторичных и третичных полей теменной области [4-8]. Известно, в частности, что при аутизме нарушена работа префронтальной коры, участвующей в реализации исполнительных

функций (планирования, когнитивной гибкости при принятии решений, направленности деятельности на цель и др.).

Существует также предположение, что при расстройствах аутистического спектра нарушены интегративные соматосенсорные функции теменной коры, формирующие соматогнозис, то есть представления о собственном теле. Как известно, у маленького ребенка такие представления тесно связаны с аффективными переживаниями в процессе телесного контакта с матерью. Отсутствие единства перцепции (согласованного восприятия мультимодальной сенсорной информации), что приводит к невозможности формирования целостных представлений (репрезентаций) в воображении аутичных детей. С этим, по всей видимости, связан их повышенный интерес к деталям и отдельным свойствам предметов («игры» с тенью, перебирание пальцами перед глазами на свету, любовь к небольшим прямоугольным предметам), а также неумение «считывать» социальные сигналы с лиц окружающих людей, так как этот процесс требует интегративного восприятия. Такие необычные поведенческие паттерны при аутизме, как, например, способность неосознанно копировать («отзеркаливать») речь и действия окружающих связаны, вероятно, с функцией зеркальных нейронов, которые активируются, когда человек наблюдает за действиями других людей или подражает таким действиям. Нейробиологи придают большое значение функции зеркальных нейронов в обучении поведению, и, особенно, родному языку через процессы имитации [3].

Только в 70-х годах прошлого века диагностика аутизма становится более дифференциированной и признается факт, что для постановки диагноза необходимо учитывать множество факторов, среди которых и наследственные, и средовые, и клинические, и многие другие. По принятой на сегодняшний день теории фундаментальной проблемой заболеваний группы аутизма считают «душевную слепоту», т.е. неспособность представить, о чем может думать другой человек. Считают, что это приводит к нарушению взаимодействия с окружающими, что, в свою очередь, ведет к аномалии речевого развития. У детей это состояние формируется в возрасте 1-3 лет.

Причины значительного роста количества детей с детским аутизмом до конца не изучены. Данные, приведенные в современной специальной литературе достаточно противоречивы. Так В.Е. Каган считает, что синдром раннего детского аутизма имеет органическое происхождение, Г. Гаффней и его коллеги имеют противоположную точку зрения, исключая возможность соматической и органической природы данного синдрома.

Трудности детей, рожденных, по их мнению, биологически нормальными, связаны с проблемами родителей. Патогенными оценивались их характерологические особенности, отношение к детям, принятый в семье тип воспитания. Родители не создают у ребенка чувство

безопасности, подавляют или, по крайней мере, не подкрепляют активность детей во взаимодействии с окружающим миром, который не дает им информации и остается пугающим. Предпринятые исследования родителей детей с аутизмом не подтвердили, однако, предположения об особом складе их личности, в сравнении с родителями других детей (M. Rutter, 1971; M. deMyer, 1978; D. Cantwell, L. Bacser, M. Rutter, 1978). Непременная принадлежность родителей детей с аутизмом к высшим социальным классам и их высокий образовательный уровень тоже не получили подтверждения. В настоящее время считается, что ребенок с аутизмом может родиться в любой среде, у родителей различного социального статуса и образовательного ценза.

В качестве клинических критериев синдрома Л. Каннер в 1943 году выделил: — глубокую недостаточность способности установления аффективного контакта; — тревожное навязчивое стремление к сохранению постоянства в обстановке; — сверхсосредоточенность на определенных объектах и ловкие моторные действия с ними; — мутизм или речь, не направленную на коммуникацию; — хороший познавательный потенциал, проявляющийся в блестящей памяти у говорящих детей и в решении сенсомоторных задач у мутичных. В последующие годы эти критерии значительно развивались и уточнялись. Итак, критерии синдрома были значительно уточнены и определены следующим образом (M. Rutter, 1974–1978): — проявление специфических трудностей до 30-месячного возраста; — особые глубокие нарушения социального развития, не связанные жестко с уровнем интеллектуального развития; — задержка и нарушение развития речи вне прямой зависимости от интеллектуального уровня ребенка; — стремление к постоянству, проявляющееся в стереотипных занятиях, сверхпристрастиях к объектам или сопротивлении изменениям среды

У данной категории детей, прежде всего, нарушено развитие коммуникативной функции речи и коммуникативного поведения в целом. Независимо от срока появления речи и уровня ее развития, ребенок не использует речь как средство общения, он редко обращается с вопросами, обычно не отвечает на вопросы окружающих, в том числе близких людей. В.М. Башина указывает, вариации звукопроизношения от правильного до неправильного, отклонения тональности, скорости, ритма, отсутствие интонационного переноса, эхолалии, бессвязность, неспособность к диалогу, наличие фраз-штампов. Среди них могут быть дети с нормальным, ускоренным, резко задержанным и неравномерным умственным развитием: отмечается как частичная или общая одаренность, так и умственная отсталость.

«Мы выделяем четыре основные группы аутичных детей с совершенно разными типами поведения (О.С. Никольская, 1985, 1987)». Варианты отличаются тяжестью и характером аутизма, степенью

дезадаптации ребенка и возможностями его социализации. Кроме того, наши наблюдения в процессе психокоррекционной практики показывают, что эти группы представляют собой последовательные ступени в развитии взаимодействия ребенка со средой. При успешной работе ребенок в определенном порядке поднимается по этим ступеням, а в случае ухудшения состояния прослеживается обратный процесс.

В первой группе, объединяющей самые тяжелые случаи дезадаптации, аутизм предстает как полная отрешенность от окружающего. Для этих детей недоступны активные формы контакта со средой, они практически не имеют точек целенаправленного взаимодействия с окружающим. Такие дети как бы не видят и не слышат, часто не реагируют на боль, холода и голод (хотя в раннем возрасте именно они проявляют наиболее выраженный сенсорный дискомфорт). Они не защищаются от воздействий среды, а ускользают, уходят от них. При попытке их удержать стараются вырваться, кричат, но, как только их оставляют в покое, снова становятся отрешенными. Кажется, что их главной целью является достижение покоя и поведение полностью направлено на самосохранение.

Вторая группа включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. Эти дети делают первый шаг в развитии активных взаимоотношений со средой. Сам аутизм проявляется здесь уже как активное отвержение мира, а аутостимуляция как стереотипные действия — избирательное стремление к привычным и приятным сенсорным ощущениям. Этим детям доступно активное взаимодействие со средой в рамках немногих освоенных ими стереотипных ситуаций, в форме привычных действий и слов. Для них характерна речь штампами, использование цитат из книг, отставленной эхолалии; они используют глаголы в инфинитиве, о себе говорят во втором или третьем лице. Среди других аутичных детей они кажутся наиболее страдающими, часто испытывают физический дискомфорт, могут быть предельно избирательны в еде, более других отягощены страхами.

У детей *третьей группы* аутизм проявляется как захваченность собственными переживаниями. Характерной формой аутостимуляции становится стереотипное воспроизведение ситуации пережитого и отчасти десенсибилизированного страха или дискомфорта. Оно воспринимается окружающими как извращенное стремление к страшному, грязному, на деле же служит средством установления контроля над потерянным душевным равновесием и стимулирует переживание избавления от страха, контролируемости, «прирученности» неприятной ситуации. Взаимодействие такого ребенка с миром строится как разворачивание собственной поведенческой программы — моторной и речевой. Эта сложная программа, однако, реализуется только в форме монолога, без учета обстоятельств, вне диалога со средой и людьми.

Аутизм детей *четвертой группы* наименее глубок. Он выступает уже не как защитная установка, а как трудности организации общения. Такие дети не развивают и активных изощренных средств аутостимуляции, им доступны нормальные способы поддержания активности, они нуждаются в постоянной поддержке, одобрении и ободрении близких. Среди всех аутичных детей только они пытаются вступить в диалог с миром и людьми (действенный и речевой), но испытывают огромные трудности в его организации. Парадоксально, но кажется, что основной адаптационной задачей этих аутичных детей является именно поддержание взаимосвязи с близкими. Патологические условия, однако, и здесь ведут к сверхрадикальности в ее разрешении. Ребенок стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он пытается и защититься от окружающего мира, и контролировать свои сенсорные контакты со средой, и обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Аутостимуляция зависит от готовности близких к эмоциональному донорству, к постоянному ободрению, подтверждению правильности действий ребенка. Если дети второй группы зависимы от близких примитивно-симбиотически, то в этом случае ребенок нуждается в непрестанной эмоциональной поддержке.

Достаточно эффективным в коррекционно-развивающей работе с данной категорией детей является выделение такого ее приоритетного направления, которое способствует максимальному раскрытию компенсаторных функций психики, выбору оптимальной коррекционной программы и развитие имеющихся способностей ребенка доступными средствами и методами современной коррекционной педагогики. Успешной социальной адаптации и реабилитации проблемного ребенка способствует правильная организация коррекционного воздействия, начатая в оптимальный для этого период раннего и дошкольного детства, когда психика детей наиболее плаstична.

Ребенок с выраженными трудностями общения и произвольной организации поведения, с одной стороны, не приспособлен к жизни в детском коллективе, с другой — не имея положительного опыта пребывания в нем, он и не сможет приобрести нужные навыки коммуникации, понимать и учитывать в своих действиях желания и интересы других людей, будет иметь выраженные затруднения в дальнейшем на фронтальных занятиях с педагогами. По возможности такой опыт, хотя бы дозировано, нужно успеть приобрести еще до школы.

Известно, что расстройства аутистического спектра в большинстве случаев являются причиной инвалидизации и стойкой социальной дезадаптации детей уже в дошкольном возрасте. Наиболее эффективной лечебно-коррекционной стратегией при данной патологии является «раннее вмешательство» в процесс развития с помощью когнитивно-поведенческих технологий. При этом необходимым условием реализации

таких программ является диагностика аутизма в раннем возрасте (от 1,5 лет и старше). Совершенно очевидно, что эффективность оказания специализированной помощи аутичным детям зависит, во-первых, от раннего формирования «групп риска», во-вторых, от качественной организации детской психиатрической службы, предполагающей систему помощи в соответствии с современными представлениями о расстройствах из спектра аутизма.

Можно ли отдавать такого ребенка в дошкольное заведение? Насколько тяжело «приживаются» там дети с ранним детским аутизмом и какого типа заведение для них больше подходит?

Период адаптации к дошкольному учреждению — обычно достаточно сложный этап в жизни любого ребенка и его семьи.

Если со взрослым, который ведет себя правильно и осторожно, такой ребенок может установить контакт, то с детьми отношения складываются значительно труднее. С одной стороны, он часто их боится (и громких голосов, и резких движений, и вообще непредсказуемости их поведения). С другой стороны, у него может легко возникнуть возбуждение от большого количества детей, от возникшей рядом возни, шумной, подвижной игры, правил которой он обычно не понимает. При этом нередко появляется генерализованная агрессия, когда такой малыш может разбросать игрушки, кинуть чем-то не глядя; стукнуть находящегося поблизости другого ребенка. У него нет навыков общения с другими детьми, поэтому он может подойти и забрать понравившуюся игрушку, и в то же время — покорно отдать, когда у него что-то отнимают. Как же помочь такому ребенку адаптироваться? Необходимы совместные усилия и близких ребенка, и всех тех взрослых, которые находятся рядом с ним в дошкольном учреждении.

Прежде всего это проблема отрыва от матери, к которой он может быть еще тесно привязан. При удачно сложившихся обстоятельствах — доброй, «теплой» воспитательнице или няне, у которой хватает и физических и душевных сил поддержать такого малыша,— наиболее приемлемым способом его привыкания и достижения хотя бы малейшего комфорта является в буквальном смысле этого слова «привязывание» к ней (он постоянно ходит с ней за ручку, сидит у нее на коленях). В этом случае он «приживается» в саду потому, что получает столь необходимую ему дозу тактильного контакта, и обращение к нему других детей оказывается опосредованным эмоциональной реакцией взрослого.

Другой типичной проблемой является осваивание самых трудных режимных моментов дошкольного учреждения — дневного сна, еды, самостоятельного хождения в туалет. Известно, насколько часты данные проблемы в период привыкания и у обычных, вполне эмоционально устойчивых детей, а тем более — у сензитивного ребенка. В саду начинают появляться тревожащие и близких малыша, и воспитателей

эпизоды энуреза и энкопреза у уже хорошо просившегося или справлявшегося с горшком самостоятельно ребенка (или он терпит целый день), отказы от еды; Даже если его за это не ругают, он сам может начать тревожиться, что не справляется с собой, что расстраивается мама, и это делает ситуацию еще более напряженной. В данном случае помогает понимание временности этих трудностей, и если взрослые терпеливы и спокойны, их уверенность передается ребенку, эти реакции не закрепляются и проходят без следа.

Следующая проблема — вхождение в группу других малышей, постоянное присутствие в ней. Обычно и воспитатели, и родители аутичного ребенка рассказывают, что он проводит время в стороне от детей, не включается в общие игры, «отсутствует» на занятиях, не участвует в праздниках. Однако, как выясняется впоследствии, он, находясь на дистанции, кое-что воспринимает и слышит. Например, дома он может спеть песенку, которую учили в саду (хотя там молчал), пересказать на доступном ему уровне задевший его эпизод из садовской жизни (например, повторить слова воспитательницы, которая ругала какого-то провинившегося мальчика), назвать имена некоторых детей. К сожалению, дети с расстройствами аутистического спектра нередко застrevают на самом начальном уровне развития игровых навыков.

При расстройствах аутистического спектра можно преимущественно наблюдать «сенсорные» игровые действия. Что говорит, о том, что игровая сфера не развивается. Так как игра в дошкольном периоде ведущая деятельность, то следует уделить этой сфере особенное внимание. Игра не может быть сформирована у дошкольника с РАС самостоятельно и для этого нужно проведение специальных коррекционных занятий.

Дозированность пребывания в дошкольном учреждении должна соблюдаться в целях избегания пресыщения ребенка, его усталости от постоянного пребывания в большой группе, предотвращения возможных на этом фоне аффективных срывов. Вместе с тем регулярность посещения детского сада и определенные режимные моменты, которые может выдержать такой малыш, должны соблюдаться и аккуратно поддерживаться также родителями. Это создаст определенный привычный стереотип, который сам будет работать на организацию поведения ребенка, а соблюдение проговоренных и эмоционально осмысленных вместе с близкими его деталей будут давать малышу также ощущение стабильности и комфорта.

Такой малыш нуждается в особом внимании со стороны воспитателей: ему лишний раз — индивидуально — стоит напомнить, что сейчас предстоит делать (сесть за стол, сходить в туалет, одеться), и, взяв за руку, отвести туда, куда нужно. Крайне важно, чтобы хватало терпения «не выдергивать» его из занятия, за которым он предпочитает проводить время (например, за игрой в конструктор или складыванием пазлов), а дать

ему возможность довести начатое дело до конца. Надо также учитывать, как тяжело даются такому ребенку все бытовые навыки, и быть терпеливыми в их стимулировании и поддержке. Нужно берегать его и в контактах с детьми: с одной стороны, заинтересовывать ими, рассказывать и объяснять, что они делают, во что играют, с другой — дать возможность понаблюдать со стороны; в какие-то общие занятия можно дозированно включаться вместе с ребенком (держа его за руку или даже на руках), но не исключать его из общей жизни детского коллектива. При соблюдении осторожности, мягкости и настойчивости одновременно такой ребенок может хорошо удерживаться в режиме. Мы уже говорили о том, что в начале обучения аутичный ребенок часто ведет себя с людьми, «как маленький». Со взрослыми он может дичиться, стесняться или, наоборот, быть слишком доверчивым, открытым, а детей может тоже либо бояться, либо использовать лишь самые примитивные формы контакта с ними: вместе бегать, обнимать, толкать, заглядывать в глаза и смеяться.

С детьми даже самые простые отношения устанавливаются значительно труднее. Несмотря на взаимную симпатию детей, их общение не наладится само собой и в лучшем случае останется на уровне беготни и возни. Дети быстро утомляют аутичного ребенка, иногда раздражают его, поэтому интенсивность контактов с другими детьми должна сначала строго дозироваться, а общение — четко организовываться.

Первый этап работы. Установление контакта. Главной целью этого этапа является создание позитивного эмоционального климата и комфортной психологической атмосферы, определение эмоционального контакта ребенка с педагогом. Педагог, применяя метод наблюдения, обнаруживает уровень актуального развития речи ребенка, скапливает анамнестические данные о натальном и постнатальном развитии, выявляет его пристрастия и интересы. При определении контакта стоит избегать давления на ребенка, прямого обращения к нему, длинного пристального взгляда. Первые попытки общения обязаны проходить в спокойных условиях, без излишней суеверности взрослого. Педагог должен отслеживать перемены в поведении ребенка: нарастание у него тревоги, аффективного напряжения может привести к ухудшению глазного и тактильного контакта, повышению моторной напряженности, суеверности, скованности в движениях, появлению моторных стереотипий.

Чтобы вначале прилечь внимание ребенка с расстройствами аутистического спектра, и не напугать его, важно учитывать, что есть определенные моменты, которые ребенку могут быть неприятны. Поэтому на первом этапе:

- Обращайтесь к ребенку, произнося слова четко и не громко.
- Движения должны быть плавными.
- Не навязывайте свое общение.

- Не надо обращаться прямо к ребенку, если ребенок чувствует при этом дискомфорт.

- При достижении заинтересованности ребёнка в контакте со взрослым делается вероятным прямое общение через коллективную игру или рисование.

Второй этап. Установление зрительного контакта, формирование начальных коммуникативных навыков. Начальный этап коррекционной работы с детьми дошкольного и младше школьного возраста с аутизмом, лучше проводить в виде игротерапии, направленной на несложные манипуляции со светом, звуком, цветом, простые действия с игрушками. Сначала вырабатывается фиксация взора на предметах и картинках, представляющих наибольший интерес для ребенка в данный момент. Когда взгляд скользнет по предъявляемому материалу, вещь дают ребенку. Понемногу время фиксации взора на предложенные вещи будет возрастать, и ребенок будет замечать не только игрушку, но и педагога, который предлагает игрушку. Отрабатывается указательный жест, жесты «да», «нет». На занятиях и в повседневной жизни намеренно созданные ситуации помогают овладеть ими.

Третий этап. Формирование активного взаимодействия со взрослым. Важной задачей этого периода является перестройка сложившихся форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкция общего хода развития и воссоздание обновленных контактов ребенка с миром. В процессе игровой коррекции решаются следующие задачи: вызываются новые активные формы переживаний; воспитываются чувства по отношению ко взрослому, сверстникам, самому себе; развивается система самооценки и самосознания; обогащаются новые формы и виды игровой и неигровой деятельности.

Внесение эмоционального смысла в жизнь ребенка с РАС, в то, что он делает и чувствует, – важная работа педагога для развития его личности, для включения его в реальность, для осознания происходящего вокруг, понимания им речи. Этого можно достичь с помощью специального эмоционально-смыслового комментария, который должен сопровождать ребенка в течение всего дня, являясь необходимым элементом любой деятельности. Основное в игре – завлекать ребёнка в её сюжетную линию, где он действует, переживает события и радуется.

На этапе адаптации первоначальное пребывание ребенка в ДОУ ограничивается несколькими часами. Родители приносят из дома любимые игрушки, книжки ребенка, посуду, поскольку окружение ребенка знакомыми ему объектами содействует снятию напряжения, преодолению чувства давления «чужой среды». На начальных этапах коррекционно-воспитательной работы преобладают индивидуальные формы работы, но в дальнейшем ребенка включают в состав небольших групп, численностью

по 2—3 человека. Работая в сотрудничестве с родителями, мы создаём благоприятную атмосферу для скорейшей адаптации ребенка в детском коллективе.

В целом, все пребывание ребенка в ДОУ имеет коррекционно-развивающую направленность, которая положительно сказывается на развитии «особого» ребенка, в том числе и ребёнка с аутистическими чертами. Показателем эффективности созданной системы коррекционно-образовательного процесса в МДОУ служат результаты ежегодной психолого-медицинско-педагогической комиссии. Это говорит о достаточно хороших способностях детей к адаптации и развитию их психических процессов.

Дети, которые приходят в детский сад со сложным спектром патологий и в том числе расстройством аутического спектра не социализированы, испуганны, проявляют агрессию по отношению к педагогам и детям, часто кричат и плачут, окружены вниманием воспитателей, тьютера, психолога, логопеда, дефектолога.

В нашем дошкольном учреждении создана специальная система для успешной адаптации детей с особыми образовательными потребностями в детский коллектив. Она позволяет подготовить его к дальнейшему обучению, способствовать его социальной адаптации в обществе. Взаимодействие с аутическим ребенком строится в зависимости от диагноза и реальных возможностей самого ребенка. На всех этапах работы, особенно на начальной стадии, необходимым условием является установление доверительных отношений с ребенком.

Работа с аутическими детьми требует большого терпения от педагогов и родителей. На отработку одного навыка, например, застегивание пуговиц, может уйти много времени. Причем гарантии, в том, что полученный навык на следующих этапах развития ребенка не будет утерян (это может быть связано как с отсутствием мотивации, так и со сложностью извлечения информации из долговременной памяти), нет. Специалисты, работающие с этой категорией детей, являются квалифицированными педагогами, имеют многолетний опыт общения с ними. Одним из направлений их работы является проведение консультаций для родителей и бесед с целью выявления особенностей поведения ребенка вне ДОУ.

Тьютер помогает ребенку социализироваться, ведет дневник наблюдений за развитием ребенка. Логопеды разрабатывают вместе с психологом, воспитателями педагогами консультативного центра, музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре индивидуальный маршрут. В котором соблюдаются принципы полноценного проживания ребенком всех этапов детства, амплификация детского развития. Целостность индивидуального маршрута ребенка

обеспечивается установлением связей между образовательными областями, интеграцией усилий специалистов и родителей дошкольников.

Главное, взрослому нужно быть внимательным и отзывчивым к потребностям ребенка с расстройствами аутистического спектра, а для этого не жалеть времени, усилий, сохранять спокойствие, уверенность и проникнуться его ощущениями и чувствами. Так же очень важно правильно оценивать педагогом зону ближайшего развития, чувствовать ребенка, чувствовать его настрой, его темп, его интересы.

Литература

1. Башина В.М. М.: Аутизм в детстве. Медицина, 1999. 240
2. Башина В.М., Симашкова Н.В. Особенности коррекции речевых расстройств у больных с РДА К // Альманах «Исцеление», 1993.
3. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов - дефектологов. / Под ред. Л.М. Шипициной; Д.Н. Исаева.- М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2005.
4. ГонтаЕ. И., Макарова И А., Малахова Е. Е., , Опыт работы с аутичными дошкольниками в условиях специализированного ДОУ.Москва Вестник ДВГСГА. Гуманитарные науки. № 1/2(8) 2011
5. Каган В.Е. Аутизм у детей. М., 1981.
6. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей. М., 1985.
7. Самойлова В.М., Малахова Е.Е Коррекционная педагогика. Игра, как неотъемлемая часть коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. 2017. № 5(35). URL: <http://7universum.com/tu/psy/archive/item/4785>.
8. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика РДА: начальные проявления. М.: Просвещение, 1991.
9. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Изд-во МГУ, 1990.
10. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение.— М.: Теревинф, 2005.— (Особый ребенок).— 224 с.
11. ШипицинойЛ.М., Исаевад.Н.Книга для педагогов-дефектологов / пер. с англ. О.В. Деряевой; под науч. ред. М.: Владос, 2002.

Способы преодоления трудностей в освоении предметных результатов АООП НОО обучающимися с РАС

*Власенко В.С., к. психол. н.,
доцент кафедры коррекционной педагогики и
специальной психологии
ГБОУ ИРО Краснодарского края*

В статье 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» Закона Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» говорится о том, что в образовательных организациях, осуществляющих обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья, создаются специальные условия для получения образования. В пункте 3 данной статьи говорится о том, что под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются в том числе и специальные учебники, учебные пособия и дидактические материалы.

Одним из условий, необходимых для обучения детей с расстройствами аутистического спектра, является наличие дополнительных специальных учебных материалов к уже существующим учебно-методическим комплектам, которые должны быть адаптированы с учетом возможностей и потребностей обучающихся с РАС. На уроках учитель помимо основного учебника предлагает учащемуся с РАС адаптированные задания на бланках, наглядные схемы и алгоритмы к той или иной теме, облегчающие ее усвоение, специальный демонстрационный материал и т.п.

Цель публикация – методическая помощь инклюзивному педагогу, обучающему детей с РАС. В статье описаны трудности, которые испытывают обучающиеся с РАС при освоении АООП, и представлены способы их преодоления.

Трудности достижения планируемых результатов АООП НОО, возникающие у обучающихся с РАС, условно делятся на специфические и неспецифические.

Специфические трудности напрямую связаны с особенностями детей с РАС, и так же как неспецифические трудности, осложняют достижение личностных, предметных и метапредметных результатов АООП НОО

Неспецифические – трудности овладения навыками чтения, письма, счета (предметные области), трудности, обусловленные недостаточной мотивацией к учебной деятельности (личностные результаты), трудности планирования, регуляции и контроля собственной деятельности, трудности поиска информации, понимания и принятия учебной задачи, недостаточная сформированность мыслительных операций (метапредметные результаты).

Наиболее труднодостижимыми метапредметными результатами являются коммуникативные учебные действия:

- слушание собеседника;
- инициирование и поддержание диалога;
- признание возможности существования различных точек зрения и права каждого иметь свою;
- выражение собственного мнения, аргументация собственной точки зрения;
- умение давать оценку событиям;
- умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности.

К труднодостижимым регулятивным УД можно отнести:

- умение работать с учебными принадлежностями (например, находить нужную страницу в учебнике);
- умение ориентироваться в пространстве школы (например, находить свой класс и другие помещения в школе);
- умение организовать свое время на переменах (способность выбрать для себя одно или несколько занятий в свободное время);
- умение адекватно воспринимать оценку учителя, сверстников;
- умение адекватно реагировать на проигрыши и др.

Из числа познавательных УД наиболее труднодостижимыми для обучающихся с РАС будут:

- умение слушать учителя или одноклассников, повторить то, что они говорили;
- умение принимать и выполнять учебные задания (инструкции), выполнять задание до конца;
- умение прикладывать усилия для достижения результата;
- умение переносить знания в аналогичную ситуацию и др.

Трудности освоения АОП НОО по учебному предмету «Математика»

- Наиболее труднодостижимыми результатами являются решение и составление задач. Особенno сложно ученикам с РАС освоить решение задач с денежными единицами, мерами длины, объема, веса, что связано с трудностями владения абстрактными понятиями.
- Составление задач затруднено в связи с особенностями воображения и недостатком творческих идей, характерными для детей с РАС.
- Часто возникают сложности и с постановкой вопроса к задаче.

Так, в 1-м классе могут возникнуть сложности с решением простых задач в одно действие на сложение и вычитание, обусловленные недостаточным пониманием условия задачи, трудностями соотнесения слов с арифметическими действиями («купила», «приехал», «положила», «сколько всего» и т.п. (действие сложения); «съели», «уехала»,

«сломалась», «сколько осталось» и т.п. (действие вычитания).

Во 2-м классе наблюдаются сложности с использованием математических терминов (делимое, делитель, частное и др.) при решении уравнений. Ученик, способный списать уравнение и решить его без ошибок, может оказаться неуспешным, если задание предполагает восприятие уравнения на слух (устный счет, устный математический диктант).

В 3-м классе отмечаются трудности при решении задач с единицами измерения времени (секунда, минута, час, сутки, неделя, месяц, год, век), что обусловлено у учащихся с РАС недостаточной сформированностью временных представлений.

В 4-м классе оказывается проблемным решение простых и составных задач с различными величинами (цена, количество, стоимость; скорость, время, расстояние).

В рамках усвоения тем по предмету «Русский язык» наиболее труднодостижимыми результатами являются написание изложений и сочинений.

- Обучающимся в 1-м классе, трудно устно составлять текст из 3–5 предложений на заданную тему.
- Во 2-м классе учащимся сложно восстанавливать деформированный повествовательный текст из трех частей.
- В 3-м классе возникают проблемы с написанием изложений и сочинений по плану, с подготовкой сочинений повествовательного характера по сюжетной картинке, по личным наблюдениям, даже после предварительной подготовки.
- При обучении в 4-м классе у детей с РАС отмечаются сложности с определением темы и основной мысли текста, в котором они прямо автором не сформулированы.

В рамках усвоения тем по предмету «Литературное чтение» наиболее труднодостижимыми результатами являются следующие.

- Обучающимся в 1-м классе, трудно устно составлять текст из 3–5 предложений на заданную тему.
- Во 2-м классе учащимся сложно восстанавливать деформированный повествовательный текст из трех частей.
- В 3-м классе возникают проблемы с написанием изложений и сочинений по плану, с подготовкой сочинений повествовательного характера по сюжетной картинке, по личным наблюдениям, даже после предварительной подготовки.
- При обучении в 4-м классе у детей с РАС отмечаются сложности с определением темы и основной мысли текста, в котором они прямо автором не сформулированы.
- использование при чтении интонационно-выразительных средств.

По предмету «**Окружающий мир**» наиболее труднодостижимыми результатами являются следующие:

- усвоение абстрактных понятий (например, «экономика», «промышленность»);
- усвоение временных понятий, последовательностей;
- соблюдение социальных правил поведения и др.

В рамках освоения предметной области «**Искусство**», то есть предметов «Музыка», «Изобразительное искусство» («Рисование»), наиболее труднодостижимыми результатами являются следующие:

- распознавание содержания картин с социальным подтекстом;
 - эмоциональная интерпретация цвета (светлые тона – радостное настроение, темные тона – грустное, печальное настроение);
 - передача эмоциональной составляющей при помощи цвета;
 - интерпретация смысла музыкального произведения, соотнесение его с сюжетной линией произведения
- по предмету «Физическая культура» наиболее труднодостижимым результатом является освоение детьми командных игр с правилами, что связано с их специфическими социально-коммуникативными нарушениями, не позволяющими усваивать и соблюдать правила и адекватно взаимодействовать в процессе игры.

Этапы работы по преодолению трудностей в освоении предметных результатов АООП НОО обучающимися с РАС

1 этап – диагностический. Для выявления трудностей, испытываемых обучающимся с РАС в усвоении тех или иных тем по различным учебным предметам, необходимо осуществить диагностику знаний, умений и навыков ученика и определить актуальный уровень его развития. Диагностика может осуществляться как на индивидуальных занятиях, так и в рамках урока со всем классом.

2 этап – аналитический. После проведения диагностики и определения тех трудностей, которые испытывает ученик в усвоении того или иного предмета, необходимо их проанализировать и определить причины возникновения. Данный анализ может осуществляться как одним учителем, так и совместно с другими специалистами, работающими с ребенком в рамках психолого-педагогического консилиума школы (ППк), что является более правильным, так как позволяет лучше проанализировать возникающие трудности и всесторонне оценить возможности ученика.

3 этап – коррекционный. В ходе данного этапа разрабатываются способы преодоления трудностей, возникающих у ученика с РАС, а также определяется, в рамках занятий с какими специалистами будет проводиться коррекционная работа по преодолению этих трудностей. Коррекционная работа может осуществляться как на индивидуальных

коррекционных занятиях, так и в рамках урока с другими учениками класса.

Способы преодоления трудностей в освоении предметных результатов АООП НОО обучающимися с РАС

1. Изменение последовательности формируемых навыков и изучаемых тем Например, на уроках чтения дети сначала учатся сливать буквы в слоги, слоги в слова, совершенствуют навык чтения слов, коротких предложений, а затем знакомятся с понятиями «звук», «слог», «слово», «предложение». На уроках окружающего мира рекомендуется сначала изучать темы, связанные с самим ребенком и его ближайшим окружением («Я и мое тело», «Части тела», «Моя семья», «Мой дом», «Моя одежда», «Моя любимая еда», «Школа», «Класс»), затем могут изучаться темы, находящиеся в рамках сверхценных интересов ребенка (например, «Транспорт» или «Насекомые»), затем темы, касающиеся природных изменений («Времена года»), причем изучать их нужно в зависимости от того, какое время года ученик может наблюдать за окном.

2. Адаптация методики обучения. Данный способ предполагает творческий подход со стороны учителя, знание специфических особенностей учеников и трудностей, которые могут у них возникнуть в ходе объяснения темы урока или овладения каким-либо навыком. Существует ряд методик, которые используются при обучении детей с РАС и отличаются от традиционных.

+ (СЛОЖЕНИЕ)	- (ВЫЧИТАНИЕ)
Сколько всего?	Сколько осталось?
Больше на ...	Меньше на ...
Купил, положил, принес, приехал...	Продал, съел, забрал...

3. Адаптация способа преподнесения/«подачи» учебного материала4.
Адаптация учебного материала :

- упрощение инструкции к заданию;
- индивидуализацию стимульных материалов;
- дополнительную визуализацию;
- минимизацию двойных требований;
- сокращение объема заданий при сохранении уровня их сложности;
- упрощение содержания задания.

Внедрение практических рекомендаций в работу общеобразовательных организаций позволит повысить компетентность учителей начальных классов, учителей-дефектологов в вопросах обучения детей с РАС по адаптированным основным образовательным программам; будет способствовать успешному освоению адаптированных основных образовательных программ начального общего образования

обучающимися с РАС в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

Литература

1. Загуменная О.В., Хаустов А.В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 80 с.

Создание интегрированного образовательного пространства как основное условие формировании устойчивых социальных навыков обучающихся с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью

*Власенко В.С., к. психол. н.,
доцент кафедры коррекционной педагогики и
специальной психологии
ГБОУ ИРО Краснодарского края
Литвиненко Э.Р.,
директор ГБОУ школы №21, г. Краснодар*

Важной задачей любого ОУ является разностороннее развитие каждого ребенка и его успешная адаптация в обществе. Идея поиска оптимальных условий развития личности обучающихся, в том числе детей с умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра стала одной из главных задач учебно-воспитательного процесса Государственного бюджетного образовательного учреждения специальной (коррекционной) школы №21 г. Краснодар. Для решения этой задачи и удовлетворения запросов детей и их родителей педагогический коллектив направил свою деятельность на привлечение социальных партнеров разного уровня на основе соблюдения взаимных интересов всех участников образовательного процесса.

Цель публикации – трансляция опыта интеграции внутреннего и внешнего кластера дополнительного образования, способствующая формированию устойчивых социальных навыков обучающихся с интеллектуальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра.

Создавая условия для развития социального партнерства, педагоги школы ориентируются прежде всего на формирование образовательного пространства, способствующего самореализации обучающихся, приобретению ими социального опыта, пропаганду социально позитивных действий и поступков.

В ходе проектирования и выполнения мероприятий решались следующие задачи:

- использование внутреннего потенциала школы для организации дополнительного образования обучающихся;
- привлечение ресурсов местного сообщества для расширения реабилитационного пространства школы;
- разработка модели формирования "гибких" и "жестких" навыков в контексте интеграции внутреннего внешнего кластера дополнительного образования;
- отработка модели взаимодействия школы и социальных субъектов для оптимальной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, построенная на принципах аутсорсинга;
- разработка и реализация на основе социального партнерства комплекса мероприятий по социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, по сохранению здоровья, профессиональной ориентации обучающихся;
- расширение адаптивных возможностей старшеклассников и выпускников специальной коррекционной школы, формирование у них социальных и экономических знаний, умений, навыков, морально-нравственных качеств.

Значимость и обоснованность разработки требований связана с тем, что в результате воздействия объективных неблагоприятных факторов более 85 % детей в России (а по некоторым оценкам, до 93 %) уже в момент рождения попадают в «зону риска», т. е. имеют предрасположенность к возникновению различного рода нарушений в процессе дальнейшего развития. При своевременном обеспечении правильного ухода и благоприятных условий развития, состояние многих из этих детей может стабилизироваться, если этот шанс будет упущен, то многие из них не смогут себя реализовать в обществе профессионально, социально и личностно.

В данном случае можно использовать метафоры soft-skills и hard-skills для описания стратегий дополнительного образования. Данные стратегии различаются в зависимости от того, с каким образовательным результатом связывают посещение кружков и секций ребенком: с формированием «гибких» навыков и личностных компетенций или с приобретением «жестких» навыков, т.е. узкоспециальных знаний и умений. Характерные черты стратегии, ориентированной на развитие «гибких» навыков:

- 1) множественность относительно одинаковых по важности положительных эффектов от занятий;
- 2) отсутствие приверженности к основному предмету занятий;
- 3) учет интереса ребенка к предмету при выборе конкретного вида активности.

Отсутствие приверженности к основному предмету занятий проявляется в том, что ребенок посещает, например, курс рисования, однако польза от посещения данных занятий лежит не в плоскости будущих успехов и достижений.

Выразить эмоции можно не только на бумаге, уравновесить психологическое состояние можно и иначе, например, на музыкальных или спортивных занятиях.

Стратегия выбора ДО, ориентированная на развитие «жестких» навыков, характеризуется:

1) фиксацией в большей степени на предмете занятий, чем на интересе ребенка к предмету;

2) стремлением родителей при выборе дополнительных занятий для ребенка поместить их в какую-то институциональную рамку.

Стратегия, ориентированная на развитие «жестких» навыков, подразумевает выбор ДО, в котором институциональные требования порой такие же жесткие, как в основном образовании.

Важно отметить, что мотив интереса не является системообразующим. Интерес ребенка с умственной отсталостью непостоянен и может снижаться, например, при возникновении трудностей в получении каких-то навыков, которые требуют длительного освоения.

Привлечение организаций - социальных партнеров в систему дополнительного образования может как компенсировать недостатки школьного обучения, так и делать образовательное пространство школьника более разнообразным — развивать навыки и давать опыт, который трудно получить в стенах школы.

ДО как компенсация недостатков школьной программы, на наш взгляд, не составляет самостоятельную модель, поскольку является «тенью» и продолжением школьной системы. Компенсирующее ДО лишено собственной образовательной цели, его цели продиктованы школьной системой. Модели развития «гибких» и «жестких» навыков представляют собой разные способы создания образовательной среды для выхода за границы школьной программы, обе модели имеют собственные образовательные цели и результаты, при их применении по-разному выстраиваются отношения организаций ДО со школьником, используются разные форматы обучения.

Институт социального партнерства предполагает развитие у учащихся с умственной отсталостью «гибких» навыков.

Модель развития «гибких» навыков имеет очень важные свойства, которых нет у модели развития «жестких» навыков. Только в рамках первой модели ребенок может попробовать себя в максимально разных видах активностей, получить разнообразный опыт, подкрепленный позитивными эмоциями. Она обладает существенно большим потенциалом

для формирования интереса к разным видам активностей и, в отличие от второй модели, не имеет таких строгих барьеров на входе.

У обеих моделей есть определенные достоинства, обеим есть место в системе ДО, поскольку оба вида результатов, формируемые в рамках двух моделей, имеют ценность для семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Формирование некоторых компетенций и навыков требует длительной систематической работы, которая должна подкрепляться институциональными правилами, что возможно только в рамках модели развития «жестких» навыков.

Разнообразным образовательное пространство «особого» школьника можно сделать, только усиливая модель развития «гибких» навыков посредством включения в систему дополнительного образования (далее – ДО) взаимодействия с различными организациями – социальными партнерами. При этом важно, чтобы у всех участников образовательного процесса было единое понимание того, на какие результаты направлено обучение, поскольку разные результаты требуют разных форматов обучения, разной длительности обучения и разных практик взаимодействия со школьниками. Важно отметить, что разные тематические направления и предметные блоки дополнительных занятий нельзя однозначно относить к той или иной модели или роли ДО – модели развития «гибких» навыков, модели развития «жестких» навыков или к компенсирующим занятиям.

Создавая условия для развития социального партнёрства в образовательном учреждении, мы ориентировались, прежде всего, на формирование пространства, способствующего самореализации обучающихся, приобретению ими социального опыта, пропаганду общественно значимых действий и поступков. Алгоритм развития социального партнёрства можно представить таким образом:

- знакомство – анализ ресурсов, поиск мотивов взаимодействия, доверительное отношение и заинтересованность в сотрудничестве;
- совместная деятельность - оформление нормативно - правовой базы сотрудничества, проведение совместных мероприятий, повышение мотивации во взаимодействии;
- партнерство - построение взаимоотношений на условиях взаимовыгоды и взаимоответственности, повышение уровня компетентности участников, качества совместной деятельности, рациональное использование ресурсов.

Разработанная модель взаимодействия внутреннего и внешнего кластера дополнительного образования выделяет основные направления социального взаимодействия:

- развитие общественного управления образовательным учреждением;

- социализация обучающихся с интеллектуальными нарушениями;
- здоровьесбережение обучающихся;
- обеспечение открытости деятельности образовательного учреждения.

Успешное становление ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, а в последующем молодого человека как личности, определяет не только его включение в общественную жизнь, нахождение им своей ниши, улучшение «качества» жизни но, и, в конечном счете, прогресс общества, его устойчивое развитие.

Литература

1. Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального Государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=556.
2. Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=556
3. Методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей. Москва 2016 г. – 48с.
4. Гаврилова, Е. М. К проблеме дефиниции понятия «жизненные умения» // Личность в изменяющихся социальных условиях : сборник материалов III Международной научно-практической конференции. — 2015. — С. 97101. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27393343> (дата обращения: 02.10.2019).
5. Калхор, М. Представление ряда жизненных навыков средствами педагогической коррекции // Вестник Таджикского национального университета. — 2014. — № 3-6. — С. 239-243. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23936234> (дата обращения: 04.10.2019).
5. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. - СПб., 2005.
6. Маллер, А. Р. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта [Текст] / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото ; Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. -М. : Педагогика, 1988.
7. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст] / Л. В. Баряева, Д. И. Бойков, В. И.

Липакова и др. ; под ред. Л. Б. Баряевой, Н. Н. Яковлевой. - СПб., 2011. - 480 с.

8. Ромашкина, Е. Н. Использование информационно-коммуникативных здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида [Текст] / Е. Н. Ромашкина, Л. Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. - 2012. - № 4. - Т. 2. - С. 111-114.

9. Тихомирова, Л. Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики [Текст] : авто-реф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. Ф. Тихомирова ; ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. - Ярославль, 2004. - 48 с.

10. Тихомирова, Л. Ф. Организация педагогической работы с детьми и подростками с умеренной и тяжелой степенью нарушения интеллекта в школе-интернате 8-го вида [Текст] / Л. Ф. Тихомирова, А. Л. Саватеева, М. Н. Быкова // Ярославский педагогический вестник. - 2014. - Т. 2. - № 2. - С. 189-195.

Применение метода глобального чтения с набором микрофильмов, комплектом карманов, фото (карточек) и слов в работе с невербальными детьми

*коллектив авторов – специалисты
ГКОУ школы-интерната № 2 г. Сочи:*

*Гончар Е. И., учитель-дефектолог, олигофренопедагог,
Савина Т. М., учитель-дефектолог, олигофренопедагог
Остричная О. В., учитель-логопед, олигофренопедагог,
Пилюгина А. В., педагог-психолог, олигофренопедагог,*

Приходченко Т. С., педагог-психолог, тьютор

*Раюшкина Л.И., олигофренопедагог,
Рябцев В. В., олигофренопедагог, тьютор.*

*Тараздарян Е. В., олигофренопедагог,
Шалина Л. В., учитель-логопед одигофренопедагог,
Рябцев В. Г., председатель правления ККОО ПМЦ
«Православная Кубань», родитель ребенка с РАС.*

По данным Всемирной Организации Здравоохранения в последние годы происходит увеличение числа умственно отсталых детей, обучение которых ведется по I варианту (обучающиеся с легкой степенью умственной отсталости) или по II варианту (обучающиеся с умственной отсталостью в умеренной, тяжелой или глубокой степени, с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), адаптированной основной общеобразовательной программы ФГОС УО. Наблюдается

тенденция к осложнению интеллектуального недоразвития аутистическим спектром - сочетание РАС с умственной отсталостью.

В данном случае каждый из составляющих сложного нарушения взаимоусиливают проблемы друг друга: РАС не позволяет в полной мере использовать традиционные приёмы олигофренопедагогики, такие как обучение по подражанию и личностно-ориентированную мотивацию, а наличие умственной отсталости сильно затрудняет формирование аффективного смысла окружающих объектов и явлений, а также ограничивает возможность применения эмоционально ориентированных методических подходов к коррекции РАС.

Дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития (далее – дети с ТМНР), не владеющие вербальной речью, часто зависят от окружения. В настоящее время при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), коммуникация которых затруднена или невозможна по тем или иным причинам, активно используются альтернативные средства общения или коммуникации (ACK). Данные средства коммуникации в одних случаях служат отправной точкой на пути к овладению устной речью, а в других — выступают основным средством общения на протяжении всей жизни человека с ОВЗ.

Психолого-педагогическая диагностика потенциальных возможностей тяжело умственно отсталых детей, в том числе с РАС, показывает, что у них наиболее сохранна зрительная механическая память. Это и обусловило наш выбор помочь детям через такие альтернативные средства общения или коммуникации (ACK), как обучение глобальному чтению с использованием метода «Когнитивный карман» (далее - МКК).

Глобальное чтение выбрано нами как одно из средств альтернативной коммуникации потому, что такой вид обучения чтению «...позволяет развивать импресивную речь и мышление ребенка до овладения произношением. Кроме того, глобальное чтение развивает зрительное внимание и память».

Суть глобального чтения заключается в том, что ребёнок должен научиться узнавать написанные слова целиком, не вычленяя отдельных букв. Метод «Когнитивный карман» (МКК) помогает в тренировке внимания, памяти (в том числе, моторной), зрения (глубины резкости, глазного контроля действий рук), координации, мелкой моторики, осязания, моторного планирования.

Основная задача МКК (особенно в начале занятий на I этапе) - помочь ребёнку понять значение слов, что обеспечивают зрительные опоры в виде 1 - изображения; 2 - написанных слов; 3 - изображения со звуковым сопровождением - озвученные слайды. Опорой может быть одно слово, выраженное словами понятие или явление, что, согласно методике Глена Домана определено, как «бит информации». На II этапе, при изучении глаголов, подключаем 4 - микрофильмы.

Каждая когнитивная единица, представлена собственным «карманом», с определенным названием - карточки с картинкой и (или) буквами.



Краснодарская краевая общественная организация Просветительский медио-центр «Православная Кубань», совместно со специалистами ГКОУ школы-интерната № 2 города Сочи, разработали и успешно применяют в работе с детьми с РАС и ТМНР дополнительную общеразвивающую программу социально-педагогической направленности **«Обучение глобальному чтению неговорящих детей через использование альтернативных средств коммуникации»**, в которой подробно описана методика проведения занятий, начиная от подготовки к обучению глобальному чтению и заканчивая разработанными 102-мя конспектами этих занятий.

В данной статье предлагаю ознакомиться с Инструкцией по ведению занятия по обучению глобальному чтению с использованием набора озвученных сладов, микрофильмов, комплекта карманов, карточек с фотографиями предметов и слов:

Учащийся сидит за столом. Перед каждым ребёнком находятся 4 кармана с надписями, внизу под карманами лежат картинки с изображением и надписью (помидор, огурец, редис, свёкла и т.п.), в хаотичном порядке, справа от ребёнка (если ребёнок левша, то слева) лежат 4 надписи от комплекта «Когнитивный карман». Ребёнок видит перед собой карманы, изображения и надписи, имеет возможность права выбора.

1. На экране появляется картинка с изображением, например, помидора, со звуковым сопровождением: «помидор». После просмотра картинки на экране, ученик выбирает нужную карточку с надписью, помещает в соответствующий карман. (Похвала ребенка: «Правильно, молодец! Отлично! Ты справился! Как здорово у тебя получается!...») Берёт соответствующую надпись и тоже отправляет в когнитивный карман.

С помощью взрослого ребёнок записывает слова в тетрадь, когда определил картинку и надпись верно, в соответствующий карман. Работа по написанию слов методом «рука в руке», методом списывания с

проговариванием, методом написания по обводке или самостоятельного печатания или написания букв.

Все слова во время занятия ребёнком (или с помощью взрослого методом «рука в руке») записываются в столбик. После окончания занятия, ребёнок может прописать слова до конца строчки, с целью закрепления.

2. На экране появляется картинка с изображением огурца, со звуковым сопровождением: «Огурец». После просмотра картинки на экране, ученик выбирает нужную карточку с надписью, помещает в соответствующий карман. (Похвала ребенка: «Отлично, ты молодец!...») Берёт соответствующую надпись и тоже отправляет в когнитивный карман. Записываем слово в тетрадь. И так далее, по 4-6 слов на каждом занятии.

Впоследствии можно усложнить задачу ребёнку, записывая словосочетания, выясняя признаки предмета: «Помидор какого цвета?» - «Красный». Обязательно хвалим ребёнка, поощряем его за верные ответы, попытки дать ответ. Записываем (красный, круглый, вкусный и т.д.) помидор. И так, со всеми овощами. Затем, согласно, презентации, добавляется последующее слово, убирая, при этом первое и т.д.

Когда весь курс пройден с карточками и надписями, следующий этап: повтор того же курса с карточками, но уже без надписей, подключаем только слайды с озвучиванием, но без надписей.

Занятие, может повторяться до тех пор, пока ребёнок не будет безошибочно соотносить и выкладывать в когнитивный карман картинку и надпись, которую видит на экране. Затем, согласно, презентации, добавляется последующее слово, убирая, при этом первое и т.д.

В домашних условиях родитель отрабатывает с ребёнком каждую тему до того момента, пока ребёнка без ошибок сможет вставлять карточки и надписи. Это будет означать, что ребёнок соотносит слово с изображением предмета.

Впоследствии, после нескольких таких занятий, перед ребёнком можно положить весь комплект когнитивного кармана: карманы, карточки с изображением в стопке и справа от ребенка надписи.

После мультимедийного сопровождения попросить, чтобы ребёнок сразу положил в нужный карман изображение, затем надпись, затем переходим к следующему слайду и т.д.

Работа по обучению глобальному чтению нужна для развития коммуникативных навыков, для развития понимания и активизации речи у детей с ОВЗ. Глобальное чтение позволяет выяснить, насколько неговорящий ребенок понимает обращенную речь, позволяет ему преодолеть негативное отношение к занятиям, дает уверенность в себе.

Ребенок сможет полноценно жить, если он будет понимать речь, сможет объяснить свои проблемы и рассказать о них, самостоятельно

обслуживать себя при посещении общественных мест (магазнов, кафе...), так как будет способен к коммуникациям с другими людьми.

Литература

1. Магутина А. А. Использование методики глобального чтения в коррекционной работе с детьми, имеющими комплексные нарушения развития и не владеющими устной речью / А. А. Магутина. — Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар : Новация, 2016. — С. 209-211.

Развитие целенаправленного поведения у детей с РАС. Практические рекомендации по работе

*Гордиенко О. В.,
социальный педагог ГКУСО Краснодарского края
«Каневской реабилитационный центр для детей и
подростков с ограниченными возможностями»*

В современном мире растет количество детей с РАС, к сожалению, чаще всего эти дети остаются за "бортом" социального мира. Многие специалисты и родители, испытывают трудности, когда они сталкиваются с подобной проблемой. База и фундамент всего развития ребенка строится на развитии целенаправленного поведения - это форма поведения, ведущая к достижению организмом приспособительного результата, или способность достигать одного и того же результата («цели») различными способами, исходя из разных начальных условий. Тут стоит отличать целенаправленное поведение в общепринятом и конструктивном смысле от часто встречающегося – капризного, когда у ребенка тоже, как может показаться на первый взгляд, есть «цель». Но капризы – это капризы. Иными словами – это причуда, прихоть; необоснованное или неаргументированное требование чего-либо, лишённые разумных оснований действия ребёнка, малообоснованные желания, направленные главным образом на то, чтобы оказать сопротивление требованиям старших и настоять на собственных желаниях.

Сегодня мы рассмотрим развитие целенаправленного поведения у детей с РАС и подробнее остановимся на практических рекомендациях по работе.

Итак, работа с ребенком с РАС включает несколько этапов. Рассмотрим их подробнее:

На первом этапе работы с ребенком с РАС проводятся индивидуальные занятия. В зависимости от привязанности данного

клиента к маме, можно варьировать: проводить занятие в группе «Мать и дитя», заниматься с мамой в начале занятия, а потом оставлять ребенка одного или изначально брать на занятие без мамы. Длится этот этап у разных детей по-разному – все индивидуально. На первых двух-трех занятиях никаких целей, кроме установления первичного эмоционального контакта и приучения ребенка к новому кабинету и незнакомому ему прежде взрослому, можно не ставить. Когда первый контакт состоялся, на последующих занятиях можно начинать внедряться в личное пространство ребенка с целью коррекции и внесения изменений в поведение. Как правило, ребенком такие действия педагога расцениваются как давление и вызывают негативную реакцию. При этом важно вовремя остановиться или дистанцироваться, чтобы эта реакция была не слишком сильной, так как негативные впечатления от занятия могут вызвать отторжение и отказ от взаимодействия. Кроме того, лучше, чтобы действия педагога, направленные на изменения (коррекционно-развивающая часть) приходились на первую половину занятия, а во второй половине можно заняться тем, что предпочитает ребенок: потому что очень важно то, в каком настроении и состоянии ребенок выходит с занятия. Недопустимо отдавать матери плачущего, бьющегося в истерике ребенка, когда он в состоянии аффекта, лучше немного увеличить длительность занятия за счет перемены или пригласить маму и совместными усилиями успокоить малыша.

Но до тех пор, пока ребенок не пошел на контакт с педагогом и не перестал отпускать маму с занятия, оставаясь один на один, переходить к следующей ступени не считаю целесообразным. Только когда ребенок спокойно отрывается от мамы, берет за руку (а может и нет) педагога и идет заниматься, можно говорить о следующей ступени, этапе, заключающемся в включении воспитанника с РАС в мини-группу: аутист + другой ребенок. Это необходимо, чтобы ребенок научился видеть человека вообще, получать положительный опыт контакта. При этом стоит обращать пристальное внимание на «напарника»: если это будет слишком активный или чересчур шумный ребенок, он может отпугнуть аутиста, тем самым создав первый и вовсе не положительный опыт выбраться из своего мирка. Нам это не нужно. Поэтому выбираем спокойного, тихого ребенка. Не обязательно, что он тоже будет с РАС. Возможно, «напарник» будет с другим заболеванием или ребенок с ОВ, главное, чтобы они подходили друг другу. Мы в своей практике иногда наблюдаем за детьми на переменах: кто с кем и как контактирует – для работы с ребенком-аутистом – это хорошая возможность подобрать пару: если ребята испытывают по отношению друг к другу положительные эмоции, если смотрят в сторону друг друга, если пытаются играть совместно или повторяют элементы игры друг за другом, то это хороший знак – их можно объединить в мини-группу. Чувство привязанности, симпатии,

расположения к другому человеку создает у ребенка с РАС другой положительный эмоциональный опыт, является дальнейшей основой для межличностных связей.

На первых порах общение с напарником-партнером происходит под руководством и с помощью педагога. Если партнер ребенку подобран верно, то есть он более-менее по способностям и темпераменту соответствует нашему клиенту с РАС, то он (здесь: партнер) менее критичен, чем здоровый ребенок и информирует об этом невербально и недвусмысленно. Адекватные формы поведения лучше формируются на индивидуальных занятиях и на занятиях в паре. При работе же в группе в первую очередь речь идет о повышении уровня переносимости ребенком с РАС ситуации включенного общения, ситуации группового напряжения, конфликтов, неизбежно возникающих между потребностями аутичного ребенка и возможностью их немедленного удовлетворения. Очень ценным является для аутичного ребенка опыт пребывания в здоровой группе, наблюдение за обычными детьми при поддерживающем и объясняющем партнере (это может быть родитель, тьютор или педагог). Такие ситуации у нас в рамках курса реабилитации возможны на переменах или на досуговых и социально-значимых мероприятиях, куда обязательно приглашаются родители с детьми с РАС, которые готовы к этому этапу. Но дабы не провалить праздник, таких детей не зовут всех и сразу: это не будет в итоге полезно никому, это всего лишь 1-2 человека, когда они адаптируются к группе, на подходе будут другие 1-2 человека... Кроме того, мини-группа и большая группа призваны ликвидировать дефицит общения. Именно здесь ребенок в безопасных условиях получает опыт познания другого ребенка, имеет максимальную возможность получения позитивного опыта общения, в то время, как в открытой среде даже успешно интегрированный в нее ребенок слишком часто получает негативный опыт, который препятствует возникновению потребности в общении, скорее отворачивает от него.

Групповые занятия с аутичными детьми могут проводиться с группами, сформированными по разным принципам: пола, возраста, уровня развития, количества и качества аутичных проявлений. Каждый ребенок в рамках игровой деятельности решает свою собственную задачу. Для одного достижением является возможность сосредоточенно наблюдать за чужой игрой при параллельном объяснении педагогом происходящего. Для другого - это возможность спокойно играть и комфортно чувствовать себя несмотря на пугающую обстановку, шум и отсутствие матери. Для третьего - возможность пусть точечных, но контактов с другими детьми под руководством взрослого. Начиная с определенного этапа - это и возможность совместных ролевых игр и игр по правилам.

Совместное рисование на большом листе бумаги способствует развитию взаимодействия между детьми, установлению более тесных эмоциональных связей. Особенно полезно это для детей, испытывающих трудности в вербализации. Любой опыт совместной деятельности бесценен для аутичного ребенка, для него это возможность быть вместе, несмотря на большое количество трудностей, испытываемых им при взаимодействии с окружающими.

Развитие целенаправленного поведения

Главная трудность в том, что аутичный ребенок поначалу жаждет, чтобы его оставили в покое. Пытается уклониться от контактов с внешним миром. Так что, пожалуй, самая трудная задача — вовлечь такого ребенка в занятия, пробудить в нем желание сотрудничать.

Конечно, нужно в меру использовать и принуждение тоже, как при воспитании любого ребенка. Но на одном только принуждении задачу реабилитации не решить. Для многих родителей, учителей и психологов камнем преткновения становится именно непонимание: как же вовлечь, заинтересовать ребенка, который ничего не хочет?

Если удается решить эту задачу — все остальные проблемы преодолимы.

Необходимо:

во-первых, подобрать для ребенка занятия, не требующие больших усилий, точных движений, речевого взаимодействия и в то же время быстро дающие эмоционально яркий эффект — игры: «Снег\дождь идет», «Снежинки», «Прячемся в «сугробе», «Послушай звуки», «Погладь котика», «Катаем мяч друг другу», ;

во-вторых, нужно незаметно для ребенка облегчить осуществление даже этих простых заданий — не ребенка подставлять под игру, а игру — под его действия. Здесь: не стоит против воли ребенка заставлять его играть с посудкой на ковре, если малыш хочет играть у окна, то стоит взять посудку с собой. Или: не нужно насилием заставлять собирать пазл за столом, если ребенку комфортнее на ковре или под столом, стоит переместиться туда.

Далее, опираясь на удовольствие, которое ребенок получает от результата своей работы, взрослый ставит его перед необходимостью совершать все новые необходимые для достижения результата подготовительные действия. Усвоение ребенком в ходе совместной игры новых навыков предметного действия позволяет взрослому все более усложнять взаимодействие.

Далее мы переходим к автоматизации имеющихся умений и акцентируемся на самостоятельности действий ребенка. Обычно детям-аутистам нравится выполнять что-то знакомое, что им удается (тут уже включаются более глубокие процессы — такие как удовольствие от проделанной работы и полученного результата). Так вот, когда этот этап

закрепился: ребенок с РАС легко справляется с подобными выше заданиями без помощи взрослого, мы начинаем усложнять ему задачу. Для этого в ход идет игра, требующая некоторой точности движений: «Поймай мыльный пузырь», «Накорми Мишутку», «Ставим печати», «Липучки», «Шнурочки», «Пианино»... а уж затем – подключаем и творческую деятельность, требующую уже еще более точной концентрации и четкости движений. Начинаем с дорисовывания вертикальных линий карандашом – «Дождик», «Травка». Затем рисуем каракули - «Снежок», «Тучка», «Клубочек»... Эти виды творчества позволяют ребенку формировать целенаправленное поведение ненавязчиво, но видеть при этом большой результат своей работы.

Следующий этап немного сложнее: это лепка. Данная деятельность продолжает развитие мелкой моторики, формирует силу в пальчиках, подготавливая руки к более сложным манипуляциям. На первоначальном этапе приходится преодолевать брезгливость аутиста, его нежелание пачкать руки – а это тоже определенный опыт, который положительно влияет на СЕНСОРНОЕ развитие ребенка. Начинать работать лучше с мягких субстанций: соленое тесто, масса для лепки, текстурный пластилин. Лепить мы начинаем с простых вещей: «Месим тесто», «Раскатываем коржик», «Отпечаток на память», «Вырубные фигурки», «Катаем шарики и колбаски»... Постепенно наблюдаем и чувствуем ребенка – готов ли он к более жесткой консистенции материала. Если «да», то переходим к более крутому тесту, более жесткому пластилину – все это позволит выработать силу пальчиков, точность движений, умение подражать – а значит – взаимодействовать.

Далее в работу добавляем новый для ребенка вид творчества – аппликации. На первоначальном этапе - это будут элементарные аппликации из заготовок, сделанных взрослым: «Домик», «Тучки в небе», «Дерево», «Букет». Когда ребенок усвоил принцип выполнения аппликаций, можно немного усложнить: что-то заранее вырезается педагогом, а что-то – ребенок отрезает с помощью взрослого. Так, например, можно сделать аппликацию «Солнышко и тучка» - круг и тучка – это заготовки педагога, а лучи солнца – ребенок отрезает с помощью взрослого. Или другая аппликация – «Компот в банке» - банка и фрукты – это заготовки, а крышку отрезает ребенок; «Дорожка к дому» - домик уже есть, и есть полоска цветной бумаги, а ребенок режет полоску произвольно, затем наклеивая получившиеся кусочки. Таким же образом можно сделать аппликацию «Бусы», «Кочки».

Параллельно приучаем ребенка к играм с правилами: «Догонялки», «Лото», «Сортёры»; а также даем им поручения «Убери игрушки», «Принеси воды», «Отнеси фантик в мусорное ведро», «Помоги убрать со стола»...

С взрослением ребенка нами усложняется и его деятельность. Это необходимо для общего и интеллектуального развития и адаптации детей с РАС. Так, например, родителям подростка с РАС можно рекомендовать привлечение к домашнему труду и посильной помощи в ведении хозяйства – ходить в магазин шаговой доступности за хлебом, Кормить и вычесывать домашних питомцев, поддерживать чистоту и порядок в своей комнате.

- **Кто Я?**

Взрослый поочерёдно надевает на себя атрибуты представителей различных профессий (врач, артист, дирижёр и т.д.). Ребёнок должен отгадать, кто это был.

Практические упражнения со школьниками:

- **Шпион**

Необходимо загадать предмет и детально его описать. Ребёнку необходимо найти предмет в комнате по описанию. Если это вызывает сложности, то поставьте на стол две или три разных игрушки и опишите одну из них, затем попросите определить, что вы только что описали.

- **Танцы**

Взрослый включает ритмичную музыку и просит ребёнка танцевать вместе с ним. Ребёнок повторяет фигуры, показанные взрослым.

- **Нарисуй мое лицо**

Необходимо начертить на листе бумаги круг или овал большого размера. Взрослый гипертрофированно изображает какую-то эмоцию, а ребёнок должен изучить лицо и изобразить это чувство – гнев, веселье, боль – на бумаге.

- **Угадай, что**

Ребёнок закрывает глаза, взрослый выдает ему простой предмет. Попросите ощупать предмет и описать его вам. Если ребёнок невербальный, то нужно попросить его показать этот предмет на картинке.

Практические упражнения с подростками

Эти упражнения помогут подростку с РАС наладить контакт со сверстниками и глубже их понимать:

- **Понимание фильма.** Детям с аутизмом сложно понимать чувства и эмоции других людей. Можно включить сцену из фильма и пообщаться с ребятами, чтобы понять, какие моменты общения и обмена эмоциями они поняли, а какие – упустили. Объясните проблемные моменты, затем посмотрите ролик ещё раз. Ставьте видео на стоп-кадр и просите объяснить, что означает то или другое выражение лица.

- **Полоса препятствий.** Расставьте предметы по комнате так, чтобы они создавали препятствия, которые нужно преодолеть. Дети работают в парах, один должен вести, а другой – быть ведомым. Ведущий даёт команды, а ведомый их выполняет.

- **Импровизация.** Детям с РАС трудно проявлять спонтанность, поэтому задания на импровизацию для них очень полезны. Выдайте ребенку несколько вещей и попросите составить с ними историю.

Произвольность поведения – необходимое условие успешного развития и затем обучения в школе.

Наиболее эффективным средством осознания своего **поведения и овладения им в дошкольном** возрасте традиционно считается игра с правилом. Как отмечает Е. О. Смирнова, именно в ней дети начинают соотносить свое **поведение с образцом поведения**, который задан в правиле, а значит, задумываться, правильно ли он действует.

Игры и упражнения на развитие произвольного поведения и самоконтроля у дошкольников.

Я кубик несу и не уроню (для детей с 4 лет) Ребенок должен перенести кубик от одной стены до другой, маршируя. Кубик лежит на открытой ладони вытянутой руки. Если ребенок легко справляется с заданием, то кубик кладется на тыльную сторону ладони или на голову. Тогда ребенок не марширует, а двигается плавно.

Шаловливая минутка (для детей с 4 лет) Сейчас наступает «шаловливая минутка». В течение этой минутки ты можешь делать все, что хочется: прыгать, бегать, кричать. Но помни, что есть правило: «шаловливая минутка» начинается со звучания музыки, а заканчивается, когда музыка выключается. (**Упражнение** повторяется 2-3 раза)

Рисование ладонями (для детей с 4 лет) Взрослый предлагает рисовать **ладошками** картины на спине друг друга. Дети разбиваются по парам. Ребенок, на спине которого рисуют, закрывает глаза. Взрослый медленно читает текст и демонстрирует движения, как надо рисовать на спине.

Море, море, море...

(медленно поглаживаем верхнюю часть спины партнера от позвоночника в стороны одновременно двумя руками)

Рыбы, рыбы, рыбы...

(быстрые и легкие прикосновения пальцами в том же направлении)

Горы, горы, горы...

(медленные прикосновения всей ладонью)

Небо, небо, небо...

(снова поглаживания)

Затем дети меняются ролями.

Час тишины и час "можно" (для детей с 4 лет)

Договоритесь с ребенком, что иногда, когда вы устали и хотите отдохнуть, в доме будет час тишины. Ребенок должен вести себя тихо, спокойно играть, рисовать, конструировать. Но иногда у вас будет час «**можно**», когда ребенку разрешается делать все: прыгать, кричать,

брать мамины наряды и папиные инструменты, обнимать родителей, висеть на них и т. д. «Часы» можно чередовать, а можно устраивать их в разные дни, главное, чтобы они стали привычными в семье.

Стойкий оловянный солдатик (для детей с 4 лет)

Правила игры: нужно встать на одну ногу, а другую подогнуть в колене, руки опустить по швам. Вы - стойкие оловянные солдатики на посту, несете свою службу и можете усмирить не только противника, но и самих себя. Оглянитесь по сторонам, заметьте, что вокруг **происходит**, кто, чем занят. А теперь поменяйте ногу и посмотрите еще пристальнее. Вы настоящие «*стойкие солдатики*», и **самое** главное - вы смогли справиться со своим **поведением**. Время нахождения в статичной позе постепенно увеличивается.

Запрещенное движение (для детей с 4 лет)

Ведущий показывает, какое движение делать нельзя. Затем выполняет разные движения руками, ногами, телом, головой, лицом, неожиданно показывая запрещенное. Кто повторил, становится ведущим, прибавляя еще одно, свое запрещенное движение. Игра продолжается дальше. Запрещенных движений может быть около 7.

Запретное число (для детей с 5 лет)

Правила игры: Я выбираю запретное число (*например, 2*); после этого **произношу вслух ряд чисел**. Каждый раз, когда звучит запретное число, надо хлопнуть в ладоши и улыбнуться (*или нахмуриться*).

Вариант. Дети по очереди считают по порядку от 1 до 10 (20). Кому выпадает назвать запретное число, он хлопает в ладоши, не **произнося его вслух**.

Невидящий – неслышащий (для детей с 5 лет)

Ведущий дает команду: «*Невидящий*» - дети выполняют движения только по словесному сигналу. Когда говорит: «*Неслышащий*» - дети выполняют задание только по показу.

Охота (для детей с 5 лет)

Играющих двое – Охотник и Заяц – им завязывают глаза. Остальные дети стоят в кругу ($3 \times 6\text{ м}$) и следят, чтобы играющие не вышли за круг. Они ведут себя очень тихо, чтобы не мешать игрокам прислушиваться. Зайцу необходимо перебраться через поле в противоположную сторону - домой. Охотник пытается его поймать.

Копна – Тропинка – Кочки (для детей с 5 лет)

Дети берутся за руки, образуя круг, и по сигналу ведущего идут по кругу до тех пор, пока ведущий не **произнесёт слово-задание**.

Если ведущий говорит: «*Тропинка!*», все дети становятся друг за другом и кладут руки на плечи впереди стоящего.

Если ведущий говорит: «*Копна!*», - дети направляются к центру круга, выставив руки вперед.

Если говорит: «*Кочки!*», дети приседают, положив руки на голову.

Задания ведущим чередуются. Кто быстрее и точнее выполнит все задания, получит поощрительные очки. Чемпионом становится ребёнок, набравший наибольшее количество поощрительных очков.

Кулак – ладонь – ребро (*для детей с 5 лет*)

По команде дети кладут ладони обеих рук на стол, сжимают их в кулаки, ставят ребром. Темп и последовательность положения рук меняются.

Затем взрослый путает детей: своими руками показывает одно, а говорит – другое. Дети должны внимательно слушать и не ошибаться.

Пол – нос – потолок (*для детей с 5 лет*)

Психолог **произносит «пол», «нос», «потолок»** и вместе с детьми указывает на них (*руки вверх, к носу, руки вниз*). Сначала психолог делает правильно, а затем начинает путать детей – говорить «**пол**», а показывать на нос. Дети должны быть внимательными и не ошибаться.

«Да и нет» - не говори

(*для детей с 5 лет*)

Цель: коррекция импульсивности, **развитие произвольности, лабильности мышления**

Дети по очереди ловят мяч и отвечают на вопрос, избегая слов «да» и «нет»

Ты живешь в берлоге? Ты мальчик (*девочка*)?

Ты был в зоопарке? Ты сейчас в детском саду?

Ты любишь мороженое? Тебе 6 лет?

Ты любишь играть в куклы? Сейчас зима?

Ты хочешь пойти в школу? У тебя есть мама?

Ты сейчас спишь? Тебя зовут Вася?

Ночью светит солнце? Коровы летают?

Зимой жарко? Солнце синее?

Ты любишь ходить к врачу? Лед теплый?

Ты умеешь плавать? Ты послушный?

Зеваки

(*для детей с 5 лет*)

Цель: **развитие произвольного внимания, быстроты реакции, обучение умению управлять своим телом и выполнять инструкции.**

Дети берутся за руки и идут по кругу. По сигналу ведущего останавливаются, хлопают 4 раза в ладоши, поворачиваются и идут в другую сторону. Кто не успевает выполнить задание, выбывает из **игры**.

Важно добиться синхронности выполнения движений. Затем алгоритм движений можно изменить (*3 притопа, поворот вокруг себя, 1 хлопок*)

Молчу - шепчу - кричу

(*для детей с 5 лет*)

Цель: коррекция гиперактивности, **развитие** волевой регуляции громкости речи и **поведения**.

Ребенку предлагается действовать и говорить в соответствие с определенными знаками. Заранее договоритесь об этих знаках. Например, когда вы прикладываете палец к губам, то ребенок должен говорить шепотом и передвигаться очень медленно. Если вы положили руки под голову, как во время сна, ребенку следует замолчать и замереть на месте. А когда вы поднимете руки вверх, то можно разговаривать громко, кричать и бегать.

Можно предложить цветовые знаки: красный – молчать, желтый – шептать, зеленый – кричать.

Эту игру лучше заканчивать на этапе "молчу" или "шепчу", чтобы снизить игровое возбуждение при переходе к другим занятиям.

Говори по сигналу

(для детей с 5 лет)

Цель: коррекция импульсивности, **развитие волевой регуляции**

Ребенку задают любые несложные вопросы, но отвечать он должен не сразу, а только когда увидит условный сигнал, например сложенные на груди руки или почесывание затылка. Если же вы задали вопрос, но не сделали оговоренное движение, ребенок должен молчать, как будто не к нему обращаются, даже если ответ верится у него на языке.

Условные сигналы можно изменять: отвечать после хлопка, стука под столом, притопа и т. д. Паузы следует чередовать – длинные с короткими.

Примечание. Во время этой **игры-беседы** можно достигать дополнительные цели в зависимости от характера задаваемых вопросов. Так, с интересом расспрашивая ребенка о его желаниях, склонностях, интересах, привязанностях, вы повышаете **самооценку своего сына** (дочери, помогаете ему обратить внимание на свое "я").

Слушай команду

(для детей с 5 лет)

Цель: **развитие внимания, произвольности поведения.**

Звучит спокойная, но не слишком медленная музыка. Дети идут в колонне друг за другом. Внезапно музыка прекращается. Все останавливаются, слушают **произнесенную** шепотом команду ведущего (например: «*Положите правую руку на плечо соседа*») и тотчас же ее выполняют. Затем снова звучит музыка, и все продолжают ходьбу. Команды даются только на выполнение спокойных движений.

Игра проводится до тех пор, пока группа в состоянии хорошо слушать и выполнять задание. Игра поможет воспитателю сменить ритм действия расшалившихся ребят, а детям — успокоиться и без труда переключиться на другой, более спокойный вид деятельности.

Слушай хлопки

(для детей с 5 лет)

Цель: тренировка внимания и контроль двигательной активности.

Все идут по кругу или передвигаются по комнате в свободном направлении.

Когда ведущий хлопнет в ладоши один раз, дети должны остановиться и принять позу «аиста» (*стоять на одной ноге, руки в стороны*) или какую-либо другую позу.

Если ведущий хлопнет два раза, играющие должны принять позу «лягушки» (присесть, пятки вместе, носки и колени в стороны, руки между ступнями ног на полу).

На три хлопка играющие возобновляют ходьбу.

Расскажем и покажем

(для детей с 5 лет)

Цель: развитие слухового внимания, самоконтроля координации движений.

Дети выполняют движения под рифмовку.

Руку правую – на плечо

Руку левую – на бочок

Руки в стороны, руки вниз

И направо **поворнись**

Руку левую – на плечо

Руку правую – на бочок

Руки верх, руки вниз

И налево **поворнись**

Упражнение повторяется несколько раз

Повторение ритма

(для детей с 6 лет)

Цель: развитие произвольного внимания и контроля двигательной активности.

Взрослый отстукивает (*прохлопывает*) любой ритмический рисунок, ребенок должен его повторить.

Ребенок может слушать ритм с закрытыми глазами.

Затем водящим становится ребенок. В конце **игры детям задают вопрос:** «Что было легче: задавать ритм или повторять?»

Прошепчи ответ

(для детей с 5 лет)

Цель: развитие произвольности и самоконтроля, коррекция импульсивности

Взрослый задает вопросы. Каждый, кто знает ответ, протягивает вперед руку, пальцы сжаты в кулак, а большой палец поднят вверх (*показ*).

Когда поднятых пальце много, взрослый считает «*Раз, два, три – шепотом говори*». Задача детей - прошептать ответ.

Вопросы:

Какое сейчас время года?
Как называется наш город?
Как называется детеныш коровы?
Сколько лап у собаки?
Какие дни в недели выходные? И. т. д.
Узнай по звучанию
(для детей с 5 лет)

Цель: **развитие произвольности и самоконтроля**, быстро и точно реагировать на сигнал, **развитие** умения контролировать свои действия.

Взрослый обращает внимание детей на музыкальные инструменты, которые находятся на столе. Просит назвать те, из них какие дети знают. Сейчас я вам сыграю на каждом, чтобы вы послушали и запомнили, как они звучат. А теперь вы закроете глазки и будите слушать. Ваша задача определить, какой из музыкальных инструментов прозвучал. Отвечать будет тот, кого я назову.

Методы и техники для психологического здоровья родителей, воспитывающих ребенка с РАС

*Дубаева Е.Н.,
педагог-психолог МДОБУ
детский сад комбинированного вида №125 г. Сочи*

Дети с расстройством аутистического спектра это особенные дети. Внешне это обычные дети, но со своими особенностями в развитии. У них такие же чувства, как и у всех других людей, но выражают они их иначе, непривычным для всех способом. Трудности, вопросы и чувства их родителей такие же, как других родителей, только они более острее и ярче.

Но все же, каждая женщина материнство представляет как бесконечное счастье и единение с тем, кто часть тебя- это твой ребенок. С каким восхищением и предвкушением каждая женщина ожидает своего малыша на свет. Каждая рисует образы в голове, строит планы, проигрывает разные сценарии, как все случится и как все будет. Но иногда все происходит ни так как было задумано и на свет появляется особенный малыш. В это момент родители теряются ,как будто попадают в зону турбулентности, проваливаются в пустоту и эмоции начинают превалировать. Паника и страх берут верх над человеком, таким сильным, умным существом. И тут на помощь спешит разум, как в инструкции по безопасности в самолете: "Сначала наденьте кислородную маску на себя, а потом на ребенка". Даже здесь ясно и тонко дается понятие того, что кто как не Вы можете помочь вашему ребенку. Только сначала помогая себе,

спасая себя, реабилитируя себя как личность, быть счастливым внешне и внутренне, наполненным положительными эмоциями, веря в себя, находясь в спокойствии, вы сможете помочь своему малышу.

И для большей убедительности хочу предложить вам ознакомиться с эссе одной мамы особенного ребенка, Эмили Перл Кингсли, «Добро пожаловать в Голландию». Это эссе, как письмо издалека, которое читаешь и оно греет душу и ты начинаешь структурировать, и понимать главное, что вы ни одни, и мир остался прежним, просто нужно чуть изменить траекторию движения. - «Меня часто спрашивают, каково это – воспитывать особенного ребенка. Чтобы помочь тем, кому не довелось испытать такое, понять этот уникальный опыт, я написала вот что. Когда вы ждете ребенка, вы как будто планируете увлекательное путешествие – в Италию. Покупаете кучу путеводителей и строите замечательные планы. Колизей. «Давид» Микеланджело. Венецианские гондолы. Может быть, учите какие-то ходовые фразы на итальянском. Это очень волнительно.

После нескольких месяцев волнительного ожидания, наконец, наступает этот день. Вы пакуете чемоданы и выезжаете. Несколько часов спустя самолет приземляется. Входит стюардесса и говорит: «Добро пожаловать в Голландию!». В Голландию?!? – говорите вы. – В какую Голландию?? Я летела в Италию! Я должна была прибыть в Италию. Я всю жизнь мечтала съездить в Италию». Но рейс изменился. Самолет приземлился в Голландии, и вам придется остаться здесь.

Важно то, что вас не завезли в ужасное, отвратительное, грязное захолустье, умирающее от мора и голода. Это просто другая страна. Придется выйти из самолета и купить новые путеводители. И выучить новый язык. И встретиться с людьми, которых вы никогда бы не встретили.

Это просто другая страна. Ритм жизни здесь медленнее, чем в Италии, менее броский, чем в Италии. Но после того, как вы прожили здесь немного и перевели дух, вы оглянетесь – и начнете замечать, что в Голландии есть ветряные мельницы... и тюльпаны.

В Голландии есть даже картины Рембрандта. Но все ваши знакомые уезжают в Италию и возвращаются, все хващаются, как чудесно они провели время в Италии. И всю оставшуюся жизнь вам остается только говорить:- «Да вот и я туда же и собиралась». Боль от этого никогда, никогда, никогда не пройдет окончательно... потому что потеря такой мечты – очень, очень важная потеря. Однако – если вы проведете остаток жизни, оплакивая тот факт, что вы не попали в Италию, вы никогда не получите удовольствия всего того особенного и прекрасного, что может предложить вам Голландия».

Как избежать трудных эмоций в сторону своего ребенка? Это чаще всего связано с таким термином как эмоциональное выгорание. Какие стадии есть у этого недуга и как с ним бороться?

Диагностировать этот недуг можно по изменениям в поведении человека. Думаю, что многие ни раз, могли замечать это в своем поведении. К симптомам эмоционального выгорания относятся: постоянная усталость, нежелание что-то делать или выполнение привычных действий на автомате, плаксивость, апатия, безучастность и равнодушие к собственному ребенку или наоборот раздражительность и беспринципная агрессия, потеря интереса к общению с семьей, родственниками, друзьями, состояние постоянной тревоги и депрессии. Существует три стадии синдрома:

1.Первая стадия-это «стадия выдерживания». Ей характерно состояние, когда родитель чувствует, что ему тяжело, но все же из последних сил старается взять себя в руки.

Человек старается, как говориться «держать марку», но все чаще замечает собственную раздражительность и начинает винить себя в том, что не справляется со своей родительской ролью. В голове крутятся мысли «я плохой родитель», « я не справляюсь», «у меня не получается», такие мысли приводят к нагнетанию обстановки, раздражению, ненависти, злости и выплеска агрессии по отношению в первую очередь к себе, потом по нарастающей – к ребенку и близким людям.

Соответственно, появляется чувство тревожности самооценка как родителя - падает, появляется тревожность, что в большей степени нарастает нервное истощение и начинает сказываться на эмоциональном состоянии ребенка. А дети, тут же чувствуя эмоциональную нестабильность родителей, начинают нервничать, капризничать и хуже себя вести, что приводит к еще большему раздражению родителя.

2.Вторая стадия, характеризуется «стадией не-выдерживания» и ей присущи такие симптомы как, что родитель понимает, что больше нет сил, выдерживать эмоциональную нагрузку, хочется все бросить, разорвать замкнутый круг и остановить это давящее состояние.

3.Третья стадия, заключается серьезными изменениями личностного характера. Психика человека в этой ситуации включает особую защиту, и родитель начинает винить в данной ситуации собственного ребенка и тут же всех окружающих. Как следствие - появление агрессии, ненависть и злость по отношению к ребенку. И вместо того, чтобы поддержать своего ребенка, окружить любовью, родитель включает сверхконтроль и моральное уничтожение. Помочь родителю на данной стадии эмоционального выгорания, сложнее всего. Если вы заметили у себя или близких критическую третью стадию – сразу же обращайтесь за профессиональной помощью, поскольку справиться с ней в одиночку методами, работающими на первой и второй стадии, в большинстве случаев невозможно.

И если вы почувствовали, или наблюдаете у кого либо, выше приведенные признаки, тут незамедлительно нужно восполнить ресурсы.

Это как инструкция к действию. Как некое колесо жизни, которое вы должны запустить сами незамедлительно. Это что-то вроде перезагрузки, смены привычного, когда день за днем происходят понятные и предсказуемые вещи, что-то вроде «дня сурка» и появляется ощущение, что жизнь проходит мимо. Или, наоборот, когда вы чувствуете, что что-то срочно нужно менять, но нет сил и желания даже пошевелиться. Почерпнуть энергию и вдохновиться можно из трех источников:

1. Я сам - источник ресурса и ответов на свои вопросы. Все, что мне нужно знать о себе, уже заложено во мне. Главное – верно услышать свой внутренний голос. Переживания и эмоции служат источником ресурса. Ведь именно они являются сигналом и ориентиром, позволяющим понять, на правильном ли я пути, приносит ли мне радость и удовольствие мое дело или заставляет меня страдать. Так же о многом говорят реакции нашего тела в виде психосоматики, когда эмоции превращаются в болезнь.

2. Я и другие люди - общение – это источник сил и энергии. Сопереживая другому человеку, мы узнаем себя с другой стороны, черпая в себе что-то новое, мы как будто отражаемся в диалоге с другим человеком. Нас поддерживают, нам сопереживают, дают нам вдохновение, и тут мы замечаем, что нам становится легче и проще двигаться к намеченной цели. Взаимодействие с разными людьми - вносит баланс в нашу жизнь, дает обмен положительной энергетикой.

3. Я и мир - посмотрите вокруг и поищите источники вдохновения. Мир и его проявления работают на нас, стоит только прислушаться, увидеть и осознанно прибегать к восполнению ресурса таким способом в моменты упадка сил.

Все источники энергии в мире можно условно поделить на две категории: все, что создано природой, и все, что создано человеком. Все природные проявления радуют и питают нас, например осень, прекрасная пора, чтобы любоваться разнообразием красок листвы. Творения человека впечатляют не меньше – произведения искусства, фильмы, архитектурные сооружения, музыка, танцы, еда. В момент создания человек вкладывает частицу своей души, и душа слышит, откликается и восторгается.

И для многих родителей детей с особенностями развития, довольно типично такое поведение, что пережив первый шок от диагноза, пройдя стадии горя и отрицания, находясь в постоянных мыслях и заботах о ребенке, страдая от хронической усталости, а часто и депрессии, они совершенно забывают о себе. Откладывают в «долгий ящик» все дела, относящиеся к ним лично, как поход на массаж, в парикмахерскую или к стоматологу, что в дальнейшем уже перерастает в более серьезные вещи и требующее более длительного времени на их решение, чего на самом деле можно было заблаговременно избежать. - «Выделите место для себя!»

Заметьте, согласно одному американскому исследованию, ежедневно родители детей с РАС испытывают такой же уровень стресса, как солдаты, находящиеся в зоне боевых действий, а это увеличивает риск многих заболеваний во много раз.

Вспомните свои прежние увлечения, которые помогут вам улучшить эмоциональное состояние. Это может быть -рисование картин по номерам, чтение бульварных романов без смысловой нагрузки - для смены картинки в мыслях. Позвольте себе несколько сеансов массажа. Купите себе стакан вкусного ароматного кофе в ожидании очереди, посмотрите дома с мужем или друзьями хороший смешной фильм, прогуляйтесь в парке, сочините смешное четверостишие - как девиз для поднятия духа и настроения, выделите себе десять минут посидеть в одиночестве на лавочке возле дома, да просто пойте в ванной, наконец. И говорить себе комплименты и научитесь наслаждаться покоем. Пусть пять минут, но они будут ваши!

Вот несколько активных техник, которые помогут вам ни забывать о себе в сложных жизненных ситуациях:

1. Избавляйтесь от чувства вины за собственные удовольствия.

Если вы чувствуете вину за то, что сделали что-то для себя: купили новую вещь, вместо очередной игрушки для ребенка, оставили малыша с бабушкой, а сами пошли отдохнуть с друзьями, не вините себя. Помните, что ваш ребенок тонко чувствует эмоциональное состояние своих родителей, и если вы ощущаете себя радостным, счастливым, отдохнувшим, то такой же душевный подъем будут испытывать и ваши дети.

Однако помните, что нужно соблюдать баланс, а ни кидаться в крайности и заниматься только собой, это не очень хорошее решение. Страйтесь быть в гармонии и структурировать свои действия и поступки.

2. Отложите второстепенные дела.

Научитесь сбрасывать «балласт»: забудьте второстепенные дела, которые собирались переделать, отложите их, подумайте о себе, ведь истощенный родитель не сможет полноценноправляться со своими родительскими обязанностями.

3. Высыпайтесь.

Обеспечьте себе стабильный сон. Чтобы избежать истощения организма, следует высыпаться хотя бы несколько раз в неделю. Будет хорошо, если вы научитесь ложиться до полуночи и вставать не позднее семи-восьми утра. Для поддержания здоровья врачи рекомендуют именно такой график. Высыпаться - это вообще главный подарок, который можно себе сделать. Не думать о том, что, пока дети спят, можно переделать тысячу дел. Лучше лечь спать пораньше - выключить все электронные устройства, выпить травяного чая и уснуть, а утром все сделать на свежую голову.

Как это часто бывает в семьях с "особенными детьми", да и обычными тоже, ребенок среди ночи может проснуться, ему может стать плохо, и чем больше к этому моменту у родителей будет накопленных сил, тем лучше для всех! Пережить несколько бессонных ночей гораздо легче, если до этого у вас была неделя полноценного сна.

4. Смените круг общения.

Ничто так не поддерживает и не придает сил, как группы поддержки родителей детей с РАС. Когда есть чувство, что ты в этой ситуации не один, когда есть примеры других родителей, обмен опытом и позитивные примеры. Игра "Придумай рассказ" – интересно, необычно прочитайте ребенку книгу, стихотворение, своими руками смастерите главных героев вашего рассказа или сказки в виде кукол, животных, сделайте что-то вроде декораций, их можно найти в детских журналах. Можно показать небольшой спектакль. Поверьте это будет очень трогательно, и даже если ребенок в это время отвлекается, или вам кажется, что он ни проявляет интереса, ни переживает и ни накручивает себя, что все зря. Ни зря! - он все слышит и осмысливает, только в своем мире и в своем понимании.

5. Не бойтесь просить и принимать помощь.

Конечно же, вы хотите быть сильными и независимыми и сами справляться со всеми проблемами. Но снимите уже с себя хотя бы часть ежедневной нагрузки и попросите близких помочь вам с ребенком. Пусть окажут вам любую посильную помощь: выполнят домашние дела или даже дадут посильную сумму в долг. Посмотрите вокруг, рядом есть люди, готовые всегда помочь. И если вам предлагают немного посидеть с ребенком, чтобы элементарно вам сходить в магазин или, наоборот, есть возможность привезти вам лекарства или продукты, если вы недомогаете, не отказывайтесь, поверьте, вы ни утруждаете этим. Просто рядом всегда есть люди, готовые помогать и поддерживать, сопереживать и сочувствовать, ценить, уважать и двигаться рядом и вместе с вами.

6. Ведите записи, дневники

Завидите дневник, тетрадь и записывайте все, что вы делайте в течения дня, если нет мыслей, просто напишите, что «нет мыслей». Ни нужно соблюдать правил правописания, искать ошибки, просто пишите. Ведите диалог с самим собой. Рассказывайте, чего достигли, а для чего еще придется постараться. Просто потом, когда вам будет казаться, что жизнь стоит на месте, что вы находитесь в тупике, а ваш ребенок не достаточно прогрессирует, вы будете перечитывать свои старые записи в дневниках. И с удивлением находить такие моменты, когда например, год назад ваш ребенок не мог рисовать, читать или писать, выстраивал бесконечно игрушки в ряд, и не мог самостоятельно кушать, одеваться. А сейчас он самостоятельно одевается и ест или читает рассказы, отвечает на вопросы и даже задает их.

И тогда вы понимаете, что все ни зря и еще больше начинаете верить в себя и ваши совместные силы и умения, что вы потихоньку, но двигаетесь вперед. Иногда просто выпейте в одиночестве, чашку кофе или чая глядя пусты в потолок или в окно, или разглядывая картину на стене, пусть это ваши несколько, но это ваши пять минут тишины. Они помогут вам улыбаться во время бурного вечера, не срываться на крик и достойно решать сложные ситуации.

Очень интересную мысль высказал основатель центра Томатистерапии «Атлантис» в Бельгии Йозеф Вервоорт, который является педагогом, психологом, а так же учеником и последователем профессора Альфреда Томатиса: "Успешное и ненасильственное воспитание ребёнка похоже на движение, как будто мы одной рукой обнимаем его, а другой рукой в то же самое время мягко подталкиваем его вперёд. Но при этом не забывая обнимать. И продолжая слегка подталкивать. А большинство родителей, к сожалению, делают либо одно, либо другое." Относитесь бережнее к себе и конечно к своим детям.

Вы нужны вашим детям здоровыми и полными сил! Перестаньте уже себя грызть. Вы потрясающие родители! Вы проделываете прекрасную работу. Вы знаете своего ребенка лучше, чем кто бы то ни было. Вы боретесь за него больше, чем кто-либо другой. Никто не справится с этим лучше вас. Родителей с такой выдержанкой и чувством юмора еще нужно поискать!

Дайте себе вместе с вашим ребенком, шанс вырасти полноценной целостной личностью. Пережить наполовину полную жизнь вместо наполовину пустой жизни. И дайте шанс думать о своих способностях, а не о своей недееспособности.

«Надо самому себя подбадривать. Никто другой этого не сделает».

Э.М. Ремарк.

Литература

1. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / Б. Бет-тедбхейм; пер. с англ. Б. Орлова. - 2-е изд. - М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2013. - 480 с.
2. Высотина Т.Н. Особенности родительского отношения к детям с атипичным аутизмом: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Т.Н. Высотина. - СПб., 2013. - 22 с.
3. Керре Н.О. О специфике семей, имеющих детей с аутизмом / Н.О. Керре // Аутизм и нарушения развития. - 2011. - № 2 (33). - С. 18-21.
4. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина; под ред. В.И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. - 408 с.
5. Морозова В.И. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического

спектра / В.И. Морозова // Международный студенческий научный вестник. - 2015. - № 3. - С. 38-46.

6. Роджерс Н. Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств. Научный редактор Александр Орлов. Science&BehaviorBooks, Inc. 1993.Перевод на русский язык, издание на русском языке, оформление. ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2015.

Профориентация как пропедевтика жизнеустройства обучающихся с умственной отсталостью и РАС

*Журавлева Е.Ю. к.пс.н.,
доцент кафедры КП и СП
ГБОУ ИРО Краснодарского края
Трофименко Л.А.,
директор ГБОУ школы №59 г.Краснодар*

В условиях реализации ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) существенно изменился количественный и качественный состав контингента обучаемых. Процессы инклюзии, «запущенные» Федеральным законом № 273 «Об образовании в Российской Федерации», привели систему общего образования к ситуации «оттока» обучающихся легкой умственной отсталостью в массовые общеобразовательные организации, тогда как, в коррекционных общеобразовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы наблюдается «утяжеление» диагнозов обучающихся, что заставляет профессиональное педагогическое сообщество искать новые модели взаимодействия участников образовательных отношений, создавать оптимальные условия для их обучения, а также осуществлять раннюю профориентацию обучающихся с целью осознанного выбора обучающимися и их родителями (законными представителями) будущей профессиональной и социально-значимой деятельности.

В Краснодарском крае, с одной стороны, число детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) неуклонно растет (по данным свободных интернет-источников указывается показатель роста 10,5-18,5%), с другой, возможности коррекционных школ сегодня не отвечают социальному запросу - переполнены, поэтому неуклонно растет число классов, открывающихся в муниципальных общеобразовательных школах и, соответственно, остро встает вопрос о качестве организации и осуществления профессиональной ориентации и профессионально-трудового обучения детей с ОВЗ. Возможности как муниципальных, так и коррекционных школ, реализующих адаптированные основные

общеобразовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью, сегодня не отвечают такому социальному запросу. Поэтому уже ставшие традиционными для коррекционных учреждений методики и технологии обучения, сегодня претерпевают существенные изменения с учетом принципов индивидуализации и вариативности обучения, полноценной инклюзии в систему общеобразовательных организаций.

В настоящей статье мы представляем модель профессиональной ориентации «Шаги в будущее» через внеурочную деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС ОЗВ, реализуемую в ГБОУ школа № 59 г. Краснодар (директор – Трофименко Л.А.).

Теоретическими источниками сложившейся системы профориентации и трудового обучения в школах для обучающихся с умственной отсталостью послужили теории и концепции общепедагогической, общепсихологической и дефектологической направленности: системо-деятельностный (Л.С. Выготский, И.П. Павлов, И.М. Сеченов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.), индивидуально-дифференцированный подходы (Г.М. Дульнев, С.Л. Мирский, Б.И. Пинский, Д.И. Азбукин Т.А. Власова и др.).

В основу разработки проблем и содержания трудового обучения детей с умственной отсталостью положена ключевая идея о роли трудовой деятельности в процессе обучения, развития и социализации (М.В. Агрба, И.М. Бгажнокова, А.А. Ватажина, Н.П. Вайzman, Г.М. Дульнев, С.Д. Забрамная, Д.Н. Исаев, Т.Н. Исаева, А.Р. Маллер, М.С. Певзнер, Б.И. Пинский, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына и др.).

Обобщены отечественные практики обучения и воспитания детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (Г.В. Васенков, А.А. Ватажина, Н.Ф. Дементьева, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, В.М. Коган, М.И. Кузьмицкая, Н.Б. Лурье, А.Р. Маллер, Л.С. Мирский, В.Г. Петрова, М.М. Сидорова, Г.В. Цикото, А.М. Шербакова, Л.М. Шипицына, Я.Г. Юдилевич и др.), сенсомоторного (Р.Д. Бабенкова, Л.В. Баряева, Н.П. Вайzman, А.И. Горелик, Б.И. Пинский, А.М. Царев, Г.В. Цикото и др.) и речевого развития (В.И. Липакова, Н.Б. Лурье, Л.И. Осокина, Л.М. Шипицына, Я.Г. Юдилевич и др.), а также развития предметно-практической и игровой деятельности (Л.Б. Баряева, С.Д. Забрамная, А.П. Зарин, Т.Н. Исаева и др.), социально-педагогического обеспечения процессов социализации (Е.Т. Логинова, В.В. Скрипниченко, А.М. Царев).

Результатом проведенного теоретического анализа условий, организаций и содержания сложившейся в советский период системы профориентации и трудового обучения учащихся с умственной отсталостью стала представляемая нами модель «Шаги в будущее», которая логично вписывается в систему условий, созданных в ГБОУ школа № 59 г. Краснодар (директор – Трофименко Л.А.) согласно действующей

нормативной базы³ и может быть использована в любых общеобразовательных организациях края.

Понятия «профориентация» и «трудовое обучение» обучающихся с умственной отсталостью являются компонентами единой системы **реабилитации** инвалидов⁴ и непосредственно связаны с мероприятиями медицинской, психологической, педагогической и социально-экономической абилитации, направленной на устранение или компенсацию ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма. Целью всего комплекса образовательных мероприятий является становление социального статуса ребенка-инвалида, достижение им материальной независимости и социальной адаптации. Стратегической задачей образовательной организации, в которой реализуются адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающегося с умственной отсталостью является формирование индивидуальной и общественной ценности, личного и общественного статуса, вовлечение в полноценные социально-трудовые отношения. Система профессиональной реабилитации, сложившаяся в советский период и претерпевающая в настоящий момент существенное обновление, включает профориентацию, трудовое (профессионально-трудовое) обучение и воспитание, а также разнообразные формы трудоустройства (лечебно-трудовые мастерские, производственные цеха и мастерские, специализированные рабочие места, реализация своего профессионального потенциала в условиях открытого рынка труда). В разных регионах России имеются подобные практики, которые, к сожалению, не получили своего системного развития, так как в их реализации принимают участие чаще благотворительные фонды и общественные организации.

В истории современной олигофренопедагогики хорошо известны варианты социально-трудовой абилитации через осуществление профориентационной работы и организацию профессионально-трудового обучения в условиях вспомогательной (девятилетней) школы или школы VIII вида⁵, в которых уже стали возможными организация учебно-трудовых отделений для углубленной специализации профессионально-трудового обучения до 12го класса. ФГОС ОВЗ также предполагает учет особых образовательных потребностей, социальной недостаточности и ограничений жизнедеятельности (отраженные в ИПРА), индивидуальных особенностей и реабилитационного потенциала, предполагает пролонгацию сроков обучения для детей с тяжелыми и множественными

³ Федеральный закон от 29.12.12 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (в редакции от 29.12.2015 г.); Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 № 1662-р «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (в редакции от 10.02.2017 г.).

⁴ В отношении детей-инвалидов уместно использование термина «абилитация» вместо «реабилитация».

⁵ В Законе РСФСР от 02.08.1974 "О народном образовании" впервые была закреплена система коррекционных образовательных организаций, состоящая из восьми видов учреждений.

нарушениями развития (до 13 лет обучения), что можно рассматривать как условие реализации новых моделей социально-трудовой абилитации ментальных инвалидов.

В отношении нормативно развивающегося ребенка система профориентационной работы начинается с дошкольного возраста, когда ребенок в ходе сюжетной игры знакомится с кругом профессий, пробует себя в разных ролях, начинает осознавать результаты профессиональной деятельности. Профессиональная ориентация как одно из направлений деятельности образовательной организации включает в себя разнообразные по целям и содержанию деятельности ее участников этапы: профвоспитание, прообразование, профорганизование, профинформирование, профдиагностику, профотбор, профвыбор, профпробы и т.д. Основные функции профориентационной деятельности отражены в следующей схеме (рисунок 1).



Рисунок 1. Основные функции профориентационной деятельности

Традиционно структура профориентационной работы представляется тремя основными этапами: предварительный, диагностический и формирующий этапы, поэтому и модель ее реализации выстраивается как комплекс мероприятий, который начинается с 9 класса и завершается уже вне общеобразовательной школы.

Спецификой осуществления профориентационной деятельности в отношении обучающихся с умственной отсталостью является не только учет из интеллектуальных возможностей в осуществлении сложных видов трудовой деятельности или работе в команде, сколько необходимо особо

обращать внимание на особенности адаптации к труду и работоспособности (т. е. труд должен быть физически и психологически комфортным, без значительного напряжения). Кроме того, осознание клинико-психологических особенностей психического развития этой категории обучающихся необходимо прежде всего для этапа социально-трудового прогнозирования как определения профессиональной пригодности к выполнению того или иного вида труда, границ, уровней возможной адаптации и необходимых форм организации их профессиональной деятельности. Основополагающими принципами деятельности профориентолога должны стать многоплановость и комплексность при учете особенностей контингента обучающихся с умственной отсталостью.

Методические и организационные основы советской трудовой школы разработаны Г.М.Дульневым, С.Л.Мирским, Б.И.Пинским, Д.И.Азбукиным и др. В ходе проведенных исследований было показано, что эффективность системы трудовой подготовки умственно отсталого ученика зависит от длительности и качества трудового обучения на его завершающем этапе.

Структура трудовой подготовки во вспомогательных школах была представлена тремя этапами: пропедевтическим, общетрудовым и профильным (табл.1).

Таблица 1.
Структура трудовой подготовки во вспомогательных школах

Этапы	Классы	Название этапа	Цель деятельности	Содержание деятельности/ ответственные специалисты
I	1-4	Пропедевтический	Выявление возможностей восприятия и усвоения ЗУН коррекционного профессионального плана	3-й класс — занятия по самообслуживанию, формирование понятий «профессиональная деятельность», «профессия»; 4-й класс — общетрудовая подготовка в школьных мастерских/ учитель начальных классов;
II	5-8	Общая трудовая подготовка	Освоение обще трудовых и общепрофессиональных действий	профессиональный подбор, трудовые пробы, предпрофессиональное обучение, уточнение правильности выбора профессии, овладение профессиональными навыками и личностными качествами, необходимыми для будущей трудовой деятельности/ учитель технологии, педагог-психолог, врач, психиатр, социальный педагог;
III	9	Обобщенная трудовая деятельность по выбранному профилю	Совершенствование профессиональных умений на основании	

			углубленной коррекции	
IV	10 (11)		Углубленное профес-сиональное обучение	практика у социальных партнеров / учитель технологии, социальный педагог

Вопросами психологии и педагогики труда занимались Батышев С.Я., Косилов С.А., Ломов Б.Ф., Новиков А.М., Платонов К.К. и др., разработкой теоретического обоснования профильно-трудового обучения обучающихся с умственной отсталости в разное время занимались Азбукин Д.И., Граборов А.Н., Дульнев Г.М., Мирский С.Л., Пинский Б.И., Платонов К.К., Старобина Е.М. и др. – их вклад неоценим. Наши современники - И.М.Бгажнокова, Н.Н.Малофеев А.М.Щербакова отмечают, что специальная (коррекционная) школа - это единственная возможность для обучающихся с умственной отсталостью для получения жизненно важного первичного опыта профессионально-трудовой деятельности.

В ходе изучения региональных практик по профориентации обучающихся с умственной отсталостью за последних несколько лет (МБОУ «СШ №5» г. Ачинск, Красноярского края, ГКОУ С(К)ОУ VIII вида №19 г.Таганрога Ростовской области, МБОУ «С(К)О Школа № 119 г. Челябинска», КГКОУ ШИ 11 п.Ванино Хабаровского края), мы пришли к выводу о том, что формированием первичных представлений у обучающихся с умственной отсталостью о трудовой деятельности, разных видах труда через внеурочную деятельность занимались многие педагоги коррекционных школ, но для несколько другой категории обучаемых – для детей с легкой степенью умственной отсталостью, кроме того профориентационная работа в основном выстраивалась в отношении обучаемых 4-9 классов. Поэтому новизна нашего исследования в том, что мы работаем в условиях реализации ФГОС ОВЗ и начинаем работу с обучающимися с 1го класса через наполнение содержания внеурочной работы, формируя их первичный социальный опыт. В нашем регионе инновационная деятельность по профориентации обучающихся с ОВЗ реализуется в ГКОУ Краснодарского края СКОШИ станицы Крыловская (для обучающихся с легкой умственной отсталостью), где ведется работа по модернизации профессиональных профилей, в ГКОУ Краснодарского края СКОШИ г. Тихорецка также осуществляется инновационную деятельность по близкой тематике «Инновационный подход в формировании речевой культуры в жизненных ситуациях относительно профессионального самоопределения у обучающихся с нарушениями слуха и речи». Изученный опыт регионов, подтвердил актуальность выбранной темы проекта, показал необходимость целостной модели профориентационной работы с обучающимися с умственной

отсталостью с 1го класса и до выпуска ребят из образовательной организации.

Модель «Шаги в будущее» ГБОУ школы № 59 г. Краснодара позволяет включить в профориентационную работу обучающихся и их родителей (законных представителей) с 1го класса, обеспечивает преемственность при переходе обучающихся из 4 в 5 класс при определении профессионального профиля, а также в ходе дальнейшего контроля за его реализацией и своевременной корректировкой профиля профессионально-трудового обучения с учетом психофизиологических особенностей развития обучающихся.

Для обучающихся реализация модели «Шаги в будущее»:

- обеспечивает максимально раннюю профессиональную ориентацию на этапе обучения с 1 по 4 классы;
- осуществляет аргументированный и осознанный выбор трудового профиля на следующем этапе обучения;
- создает адекватные специальные условия для реализации индивидуальных образовательных потребностей и реабилитационного потенциала каждого обучающегося в зависимости от нарушения при изучении предметной области «Технология»;
- осуществляет психолого-педагогическое сопровождение и поддержку в формировании жизненных компетенций и успешной социализации;
- обеспечивает формирование практических навыков и способов деятельности, которые помогут обучающимся адаптироваться к условиям и требованиям быстроменяющегося и развивающегося мира и сформировать активную жизненную позицию.



Рисунок 2. Модель «Шаги в будущее» по профориентации обучающихся с умственной отсталостью и РАС ГБОУ школа 59 г. Краснодара

Модель профессиональной ориентации «Шаги в будущее» через внеурочную деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС ОЗВ, реализуемая в ГБОУ школа № 59 г. Краснодар включает: деятельность рабочей группы педагогов по профориентации; сбор и распространение профориентационной информации, банк перспективных мест профобучения и возможного трудоустройства выпускников, проведение летнего проффестиваля, организация профпрактики на базе социальных партнеров, мониторинг профобучения, трудо- и жизнеустройства выпускников школы, организация методической помощи с учреждениями среднего профессионального образования, обобщение и распространение инновационного педагогического опыта, поиск социальных партнеров.

Инновационная деятельность ГБОУ школа № 59 г. Краснодар стала возможной не только благодаря модернизации профессиональных учебных мастерских (столярной, слесарной, швейной, цветоводства), обновлению программно-методического обеспечения образовательной деятельности по предметной области «Технология», сколько благодаря осознанию значимости образовательной деятельности, ориентированной не столько на освоение обучающимися определенного объема и содержания академических знаний по профессионально-трудовым профилям, которые в силу их психофизиологических возможностей и общественного опыта являются для многих из них недоступными, на образование, ориентированное, сколько на формирование и приобретение обучающимися социально-личностной компетентности при выборе своего профессионального и жизненного пути.

Для родителей реализация модели «Шаги в будущее» обеспечивает консультативные услуги для родителей (законных представителей) обучающихся с умственной отсталостью по принятию и осознанию особенностей своего ребенка, психолого-педагогическую поддержку в создании успешных условий реализации профориентационного потенциала образования (детско-родительские группы, родительский клуб, родительский интенсив и др.), а также создаст условия для поиска и осуществления эффективных социальных контактов.

В результате планомерной работы педагогического коллектива оказывается возможным жизнеустройство выпускников. Мониторинг жизнеустройства выпускников ГБОУ школа № 59 г. Краснодара свидетельствует о недостаточной готовности части выпускников к конструктивной самореализации в социуме, так как процент не трудоустроенных выпускников еще достаточно высок.

Многолетние наблюдения автора за проблемой трудоустройства выпускников коррекционных школ показывает, что выбирают профессиональное обучение по выбранному в школе трудовому профилю совсем незначительное число, а доля трудоустроенных по специальностям,

соответствующим профилю трудового обучения в школе стремится к нулю. Такая ситуация особенно обострилась в связи с экономическими изменениями в стране (перестройка) и определением новых целевых ориентиров современной системы образования (глобализацией, интеграцией и цифровизацией), в результате которых увеличился разрыв между уровнем профессионально-трудовой подготовки обучающихся с умственной отсталостью и уровнем современного производства и экономики в целом. Несмотря на то, что преодолеть недостатки трудовой деятельности умственно отсталых обучаемых, обусловленные особенностями их психического развития, в школе не представляется возможным, сформированные общетрудовые компетенции, являются хорошей базой для получения другой или смежной специальности, для адаптации на новом рабочем месте. Мы понимаем, что реализация модели «Шаги в будущее» не позволяет педагогическому коллективу решить все проблемы, связанные с жизнеустройством выпускников школы, в частности обеспечить почти 30% из них если не трудовой, то социально-значимой деятельностью. Но, тем не менее, мы включаем их в предпрофильную профориентационную работу, что уравнивает в какой-то мере их стартовые возможности с более «легкими» обучающимися.

Литература

1. Васенков, Г.В. Профессионально-трудовая подготовка умственно отсталых школьников : Дисс... доктора пед. наук : 13.00.08, 13.00.03 / Пед. акад. последипломного образования. - Москва, 2006. - 422 с.
2. Дульнев, Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. - М., 1969.
3. Жидкина, Т.С. Методика преподавания ручного труда в младших классах коррекционной школы VIII вида: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т.С.Жидкина, Н.Н.Кузьмина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.
4. Мирский, С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
5. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы " / под ред. Ж.И. Шиф. - М.: Просвещение, 1965 г. - 343 с.
6. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: Метод, пособие / Под ред. Е.М. Старобиной. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007 - 304 с.
7. Соловьев, В.А., Евтушенко, И.В. Готовность умственно отсталых старшеклассников к самостоятельной трудовой деятельности. Педагогические науки №8. - 2017. – с.62-68.
8. Фомичев, С. И. Формирование трудовых умений и навыков у школьников с недоразвитием интеллекта на основе конструктивной

деятельности: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03: Санкт-Петербург, 2004. - 246 с.

9. Цуциева, Ж.Ч. Психологические особенности социально-трудовой адаптации умственно отсталых подростков : Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.04: Санкт-Петербург, 2003. - 136 с.

10. Чебышева В.В. Психология трудового обучения [методическое пособие для средних профессионально-технических учащихся] [Текст]: [методическое пособие для средних профессионально-технических учащихся] / В.В.Чебышева. – Москва: Высшая школа, 1983. – 237 с.

11. Щербакова, А.М. Проблемы трудового обучения и профессиональной подготовки учащихся вспомогательной школы /А.М. Щербакова // Дефектология. / ред. В.И. Лубовский. – 1996. – №4 1996. – С. 24-28.

Использование проактивных методов коррекции речевой стереотипии у детей дошкольного возраста, имеющих расстройства аутистического спектра

Зинченко А.А.,
учитель-дефектолог
МАДОУ детского сада
комбинированного вида №8
«Гармония» м.о. г.
Новороссийск

Современные образовательные реалии таковы, что дети с особыми образовательными потребностями, в том числе и дети с расстройствами аутистического спектра (далее РАС), беспрепятственно получают доступное и качественное образование, начиная с первого уровня – дошкольного. Родители не остаются наедине с проблемой развития, воспитания, обучения своих детей, на помощь им приходят специалисты и педагоги образовательных организаций. Семья и педагоги сегодня совместно решают вопросы преодоления нарушений развития ребенка с особыми образовательными потребностями и, на партнерских началах, со специалистами коррекционного профиля (учителями-логопедами, педагогами-психологами, учителями-дефектологами), педагогами групп раннего развития, дошкольных групп, другими узкими специалистами дошкольной образовательной организации проектируют содержание адаптированной образовательной программы, насыщая ее эффективными и современными коррекционно-развивающими технологиями, методами, приемами, средствами и формами, нацеленными на достижения основного результата – компенсации нарушений развития, формирование навыков

социальной адаптации и предпосылок к успешному школьному обучению у ребенка с особыми образовательными потребностями.

В условиях МАДОУ детского сада комбинированного вида №8 «Гармония» города Новороссийска особые дети получают дошкольное образование, начиная с 2-х месячного возраста и до 7 лет. В отношении детей с РАС ситуация получения ими дошкольного образования следующая: в раннем возрасте данная категория детей приходит в консультативную службу ранней помощи, далее, достигнув дошкольного возраста, ребята продолжают обучение в дошкольных группах общеразвивающей, комбинированной, компенсирующей направленности либо, в силу выраженных нарушений, препятствующих посещению детского сада на общих основаниях, получают квалифицированную коррекционную помощь в условиях группы кратковременного пребывания «Особый ребенок», структурном подразделении «Лекотека». Важно отметить, что в раннем возрасте у детей отмечаются нарушения социально-эмоциональной и коммуникативной сферы, но только по достижению ребенком дошкольного возраста территориальный орган психолого-медико-педагогической комиссии может уточнить у него статус «Ребенок с ограниченными возможностями здоровья», рекомендовать адаптированную программу дошкольного образования для детей с РАС. На сегодняшний день достаточно эффективных коррекционных инструментов по преодолению особенностей развития у аутичных детей. Одной из наиболее часто встречаемых проблему ребенка с РАС является навязчивое речевое поведение. Вербальные (речевые) дети с РАС склонны повторять услышанные ими слова и фразы снова и снова, чаще такие особенности не связаны с полноценным пониманием смысла произносимых слов. Иногда дети повторяют свои собственные слова. Стойкое систематическое многократное повторение звуков, слов или фраз называют речевой стереотипией. В основном такое особенное поведение это свидетельство стремления ребенка установить контакт с окружающими, к сожалению, чаще непонятный для окружающих людей. Нет одинаковых причин речевой стереотипии, для каждого ребенка с РАС – они индивидуальные. Использование прикладного анализа поведения помогает специалистам, родителям уделять внимание не только тому, что говорит ребенок, но и тому, почему он пользуется речью (Барбера, 2014). Речь - это "вербальное поведение", которое является обученным поведением, находящимся под воздействием факторов в окружающей среде. Деятельность учителя-дефектолога по коррекции речевой стереотипии определяется необходимостью определить факторы, которые влияют на многократное неконтролируемое повторение, установить их причину.

С целью коррекции речевой стереотипии у детей с РАС учителя-дефектологи используют **метод дифференциального усиления альтернативного поведения (DRA)**. Этот метод предполагает обучение

ребенка с РАС альтернативному поведению, которым можно было бы заменить нежелательное поведение. Например, если ребенок громко кричит «Помоги мне!», чтобы привлечь внимание взрослого, то при использовании процедуры DRA специалист обучает ребенка самостоятельно подходить к взрослому и приемлемым способом просить о помощи. При этом учитель-дефектолог дает ребенку подсказки, которые помогают ему самостоятельно выполнить необходимые действия и при этом получить поощрение. Поощрение – это такой приятный стимул, который ребенок получает после желательного поведения, и который увеличивает вероятность возникновения поведения в будущем. Поощрением могут служить наклейки, игрушки, дидактические, настольные, подвижные игры, просмотр мультипликационных фильмов и многое другое. Для каждого обучающегося поощрение будет своим. Также в работе с ребенком применяется **метод дифференциального усиления низкой частоты реакции для отдельных интервалов (DRL)**. Использование данного метода предполагает, что общий курс коррекционной работы разбивается на несколько равных интервалов времени и поощрение предоставляется в конце каждого интервала. Например, если ребенок в течении часа повторяет услышанную им фразу в среднем 7 раз, а самая низкая частота повторений 4 раза в час, то первичным критерием для получения поощрения, желательно, 5 эпизодов повторения в час. Для этого используется жетонная система поощрений, которая является платформой положительного усиления желаемого поведения. Жетоны ребенок может обменивать на желаемое поощрение в определенное время.

В дополнение к перечисленным методам коррекции ребенка учат **распознавать социальные сигналы** с помощью проигрывания сюжетов из повседневной жизни и социальных историй. Дети с РАС чаще невосприимчивы к социальным подсказкам, они испытывают трудности поддержания контакта глаза в глаза, распознавания мимики, жестов, положений тела, им трудно понять, что другой человек их услышал, поэтому часто продолжают многократно повторять свою фразу. Социальные истории в ряде случаев помогают детям с расстройством аутистического спектра «считывать» и распознавать социальные ситуации. Приведем пример коррекционно-развивающей работы с применением проактивных методов коррекции речевой стереотипии с конкретным ребенком с РАС. Дадим ему вымышленное имя – Иван. Это 6-летний мальчик, у которого в возрасте 4 лет поставили диагноз аутизм, специфическое нарушение социально-эмоциональной и коммуникативной сферы. В основном, у Ивана отсутствует нежелательное поведение, эмоциональный фон ровный, преобладает хорошее настроение. Результаты промежуточной диагностики (в середине учебного года) показали, что уровень речевого развития ребенка соответствует возрасту 4-

х летнего ребенка, что определяет его, как 3-й уровень речевого развития. С помощью слов мальчик часто обращается ко взрослым, отвечает на вопросы простыми фразами, описывает свое состояние и происходящее вокруг. В общении с детьми речью почти не пользуется, но реагирует на простые вопросы и с желанием включается в подвижные групповые игры со сверстниками. У Ивана хорошо развиты некоторые академические навыки – беглое чтение, прямой счет до 100, обратный счет от 100, калькуляция в пределах 10, десятками, называние предметов, навык обобщения, классификации. Точная моторика пальцев рук развита слабо – есть трудности в проведении ровных не прерывистых линий, штриховании, лепке, вырезывании, обведении по контуру, соединении точек. Мальчик умеет самостоятельно организовать собственный досуг. Он складывает пазлы, конструирует небольшие строения, играет в дидактические настольные игры, сюжетно-ролевые игры со взрослыми. Навыки самообслуживания и гигиены сформированы, в редких случаях требуются подсказки взрослых. Наблюдаются следующие особенности, у Ивана присутствует стереотипные действия – хождение на цыпочках, раскачивание тела, перебирание пальцами, потряхивание кистями рук, повторение одних и тех же фраз. Свои просьбы и комментарии ребенок часто повторяет до тех пор, пока не получит реакцию от окружающих – пока ему не дадут желаемый предмет, совершают требуемое действие, не откажут в просьбе, или не повторят сказанную им фразу.

Исходя из принципа социальной значимости у Ивана были выявлены следующие виды целевого поведения:

- Повторение просьбы получить предмет или действие. Поведение, относящееся к верbalному действию. Когда мальчик хочет получить какой-либо предмет, он часто повторяет свою просьбу много раз, пока ему не предоставят желаемый предмет или действие, или пока не откажут в просьбе. Особенно часто поведение проявляется во взаимодействии со сверстниками в детском саду.

- Повторение просьбы о помощи. Поведение, относящееся к вербальному действию. Когда Иван нуждается в помощи, он использует фразу «помогите». И повторяет ее до тех пор, пока взрослый не начнет оказывать помощь или откажет в ее предоставлении.

- Повторение просьбы «Нет». Поведение, относящееся к вербальному действию и интравербальному действию. Когда Иван повторяет свой отказ до тех пор, пока взрослый не даст утвердительный речевой сигнал: «Хорошо» или «Я тебя слышу». То же самое происходит, когда мальчику задают вопрос: «Ты хочешь...?».

- Повторение комментариев. Поведение, относящееся к вербальному действию. Когда ребенок комментирует свои действия, чувства. Повторяет до тех пор, пока взрослые не повторят тоже самое. Если взрослые при этом игнорируют ребенка, он повторяет фразу многократно, не уходя от темы.

В результате было сделано предположение, что перечисленные виды целевого поведения у ребенка - привлечение внимания и аутостимуляция.

Каждый раз, когда Иван, находясь в детском саду просит предмет или действие, озвучив просьбу не более 2-х раз, он получает специальную наклейку и клеит ее на свою планшетку. Такую же наклейку мальчик получает и в том случае, когда просит о помощи, озвучив просьбу также не более 2-х раз. В детском саду мальчика поощряют наклейкой учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатель, дома – родители. Подсчет наклеек производится дома в конце каждого дня. В качестве поощрения был выбран просмотр любимых мультипликационных фильмов. Продолжительность времени просмотра мультфильма соответствует количеству собранных наклеек. Например, если в течение дня Иван получает 30 наклеек, вечером он может посмотреть мультик 30 минут. Для отслеживания времени используется таймер. Мальчик сам наблюдает, сколько времени он смотрит мультфильм. Для приобретения навыков распознавать социальные сигналы, которые помогают бы ребенку сократить потребность в повторении своих просьб к окружающим, разыгрываются сюжеты, аналогичные вариантам взаимодействия со сверстниками. Например, педагог играл с интересной игрушкой, Иван просил эту игрушку, педагог хмурил брови и мотал головой из стороны в сторону, затем спрашивает: «Что это означает?». При необходимости Ивану дается подсказка: «Это означает, что я не хочу делиться игрушкой». Также используются различные социальные истории, описывающие ситуации, которые встречаются в повседневной жизни мальчика, чтобы объяснить правила поведения. Иван читает социальную историю вместе со взрослым 2 раза в день. Пример социальной истории отображен на рисунке 1.

Как попросить игрушку у ребят

Я хочу играть с игрушками детей	
Тогда я прошу: «Дай, пожалуйста, поиграть!»	

Я стараюсь спокойно держать руки и жду ответа	
Если мне не дают игрушку, я еще раз попрошу: «Дай, пожалуйста, поиграть!»	
Если мне не дают игрушку, то дети говорят: «Нет!», «Не дам!» или мотают головой	
Но все хорошо! Я могу найти другую игрушку!	
А. если мне дают игрушку, я говорю: «Спасибо!»	

Рисунок 1. Пример социальной истории «Просьба игрушки у других детей!»

Для коррекции речевой стереотипии: «Нет, нет», когда мальчик отказывается от чего-либо, была сделана маленькая коробочка с отдельными отрывающимися полосками. На каждой полоске были написаны различные фразы, такие как: «Я не хочу», «Мне это не интересно» и другие. Процедура состоит в том, что после использования одной фразы полоска-подсказка убирается и в следующий раз нужно будет использовать другую. Фразы разучиваются в ходе занятий, как отдельное упражнение. В течении дня мальчику предлагаются различные неприятные стимулы для тренировки навыка. Обучение отказываться приемлемым способом осуществляется еще до того, как может появиться нежелательное поведение, но не позже..

Результаты использования проактивных методов коррекции речевых стереотипий появились уже после двух недель реализации коррекционной работы в данном направлении. Было отмечено постепенное снижение нежелательного поведения Ивана. Результат может означать, что метод дифференциального усиления альтернативного поведения и обучение навыкам считывать и понимать социальные ситуации уменьшили

потребность Ивана в навязчивом повторении слов для привлечения внимания. Также можно предположить, что метод дифференциального усиления низкой частоты реакций помог мальчику научиться следить за собственным поведением, а получение условных поощрений полноценно конкурирует с автоматическим повторением слов и фраз.

К сожалению, наблюдения за навязчивыми повторениями Ивана говорят о том, что по состоянию на сегодняшний день полностью скорректировать повторения в речи не удалось. Однако уровень навязчивостей значительно сократился. Работа будет продолжена.

Литература

1. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach). Екатеринбург. Рама Паблишинг. 2014.
2. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения. 2014. Изд-во «Бахрах-М».
3. Сандберг М.Л. Оценка вех развития верbalного поведения и построение индивидуального плана вмешательства VB-MAPP. Издательство «Медиал». 2013
4. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА (Applied Behavior Analysis). Екатеринбург. Рама Паблишинг. 2014.

Роль интегрированных уроков в работе с детьми с РАС

Зубарева Н.А.,
директор ГКОУ специальная (коррекционная)
школа-интернат № 2 г. Сочи
Тараздарян Е.Н.,
учитель, олигофренопедагог,
ГКОУ специальная (коррекционная)
школа-интернат № 2 г. Сочи

В своей работе с детьми с РАС мы стараемся уделять больше внимания активизации интеллектуальной деятельности на уроках. Перепробовав различные методы и приемы на традиционных уроках, каждый раз убеждаемся, что большую роль в выработке умений, навыков и знаний играют интегрированные уроки. В этом заключается актуальность данной статьи. Из-за своих особенностей построения урока, насыщенности они позволяют повысить качество знаний учащихся, заинтересовать предметом, обеспечить активизацию интеллектуальной деятельности учащихся. Для того чтобы обучение детей с расстройством аутистического спектра было продуктивным, очень важно является поддержание некоторых принципов построения каждого урока.

Интегрированный подход к обучению – это реальное воплощение интегрированного принципа в процессе обучения: совокупность задач, содержания, форм, методов, приемов, средств в изучении взаимосвязанного материала родственных дисциплин для создания системных знаний школьников в данной области, влияющих на формирование целостного мировоззрения учащихся.

Корни процесса интеграции лежат в далёком прошлом классической педагогики и связаны с идеей межпредметных связей. Великий дидактик Я. А. Каменский подчёркивал: «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи».

Основной целью статьи является то, чтобы указать на значимость и необходимость в проведении интегрированных уроков при работе с детьми с РАС.

Для проведения и разработки интегрированных уроков прежде всего мне необходимо:

- выявить, имеются ли одинаковые темы;
- проанализировать программы по этим предметам;
- объединить их в одно целое с позиции ведущей идеи и ведущих положений.

При отборе материала для интегрированного урока мы стараемся руководствоваться тем, что содержание разных предметов, объединенных в одной теме - не простая сумма знаний. Необходимо помнить, что входящие в нее компоненты функционируют как подсистемы, обеспечивающие единое целое в данной системе.

В местах пересечения содержания учебных предметов возникает поле взаимодействия и активные точки, которые во многом обеспечивают переход на новый уровень функционирования интегрированного урока как системы.

Взаимная работа учителя и учащихся на уроке способствует созданию творческих ситуаций, которые поднимают систему на новый уровень интегрированных знаний. Зачастую, на традиционных урока ребенку с РАС тяжело выполнить определенную работу, он не может вовремя переключиться на новый этап взаимодействия, ему сложно, а иногда и не под силу, воспринимать конкретную информацию. На интегрированном же уроке происходит сочетание методов обучения разных учебных предметов, реализации которых помогают *средства обучения*.

Средствами обучения являются все приспособления и источники, помогающие учителю учить, а ученику учиться. Их большое количество. Главное – подобрать и выбрать именно те средства и источники, которые смогут принести наибольший результат в образовательном процессе.

Важно отметить и цели интегрированного обучения в условиях реализации ФГОС:

- Создание оптимальных условий для развития активной, творческой, всесторонне развитой личности, способной к самореализации;
- Повышение и развитие интереса учащихся к предметам;
- Формирование целостного научного мировоззрения через системно-деятельный подход, обнаруживающий межпредметные связи дисциплин.

Но не нужно забывать и о том, что необходим определенный уровень подготовленности детей, следует так спланировать уроки, чтобы знания, получаемые на разных предметах, дополняли и углубляли друг друга. Главной особенностью интегрированного урока является то, что такой урок строится на основе какого-то одного предмета, который является главным.

Из этого следует, что перегружать детей такими уроками тоже не стоит. Я считаю, что проводить интегрированные уроки в первом — втором классах часто не представляется возможным. В третьем — четвертом классах уже чаще прибегаем к разработке интегрированных уроков.

Существуют различные типы и формы интегрированных уроков : уроки формирования новых знаний (такие как урок-исследование, урок экскурсия) и уроки обучения умениям и навыкам (урок-диалог, урок-практикум). Преимуществами проведения интегрированных уроков являются их нестандартность, увлекательность, они вызывают познавательный интерес учащихся, позволяют учащимся достигать межпредметные обобщения, снимают утомляемость и перенапряжение. Несмотря на то, что у некоторых из детей есть индивидуальная программа обучения, они все очущаются в одном классе. При этом в классе могут находиться дети, которым наличие даже 1-2 динамических пауз оказывается недостаточным. И такие уроки дают возможность ребенку переключиться, снять мышечное напряжение и энергетически восстановить силы. Так же проведение интегрированных уроков позволяет реализовать разнообразные формы работ с учащимися начальных классов: групповую, фронтальную, индивидуальную, парную, что позволяет разнообразить реализацию деятельностного и системно деятельностного подхода в обучении.

Делая вывод, хотим ещё раз подчеркнуть, что интегрированные уроки повышают уровень знаний учащихся по предмету за счет их многогранной интерпретации, повышают уровень интеллектуальной деятельности, повышают познавательный интерес учащихся, включают их в творческую деятельность, результатом которой является формирование их творческих способностей.

Литература

1. Бахарева Л.Н. Интеграция учебных занятий в начальной школе// Нач. школа. - 1991.-№8.
2. Боярчук В.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. - Вологда, 1988.
3. Браже Т. Интеграция предметов в современной школе. Литература в школе -1996, №5.
4. Ванюшкина Л.М. Современный урок МХК. М., Чистые пруды, 2007.
5. Дмитриева Н.А. Изображение и слово. М., Искусство, 1962.

Сохранение психологического здоровья обучающихся с ОВЗ и детей с РАС в период перехода на дистанционное обучение

*Козлова А. А.,
педагог-психолог
ГБОУ школы №26 г. Краснодар*

В связи с мерами по противодействию распространения Корона вирусной инфекции (covid-19), введенными в нашей стране, все образовательные организации перешли на дистанционное обучение.

Учащиеся с установленным статусом ОВЗ, в том числе и РАС по-разному отреагировали на смену привычного образа жизни, многие испытывают тревожность и с трудом справляются даже с ничтожными изменениями в привычном распорядке. Для большинства семей – это стресс, ведь они годами пытались социализировать своих детей, которым теперь нельзя выходить из дома и посещать занятия в школе.

Актуальность рассматриваемой проблемы в том, что педагоги и родители не могут самостоятельно решить проблему сохранения психологического здоровья учащихся в условиях введения дистанционного образования. Педагогический состав столкнулся с проблемами передачи информации учащимся. Но даже в не стандартной ситуации педагоги проявили свое мастерство. Создали образовательную среду, обеспечивающую доступность качественного образования для всех без исключения учащихся с ОВЗ РАС с учётом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья. Были проработаны различные варианты использования современных гаджетов. Образовательной платформой был выбран Я-класс. Используя эту программу учащиеся могли повысить свои знания, умения и навыки. Оценки, получаемые за выполнение дополнительных заданий на Я-классе учитывались учителями. Платформа Я-класс предоставляет возможность

создания своих учебных курсов с очень понятным, доступным и гибким функционалом, для каждого ребенка индивидуально.

Благодаря совместной работе взаимодействие школы и семьи было постепенно налажено, родители выполняли «роль тьютера», помогали при возникновении у ребенка сложных ситуаций в обучении.

Основной целью является сохранение психологического здоровья учащихся с ОВЗ и РАС в условиях введения дистанционного образования.

В работах К. Роджерса, Г. Олпорта, А. Маслоу, психологически здоровый человек рассматривается как подвижный, открытый, а не закрывающийся от жизненных реалий с помощью защитных механизмов и опирающийся только на себя [1]. Портрет психологически здорового человека составила О.В. Хухлаева. Она пишет, что психологически здоровый человек – это творческий, жизнерадостный, веселый, открытый, познающий себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами, интуицией. Он находится в постоянном развитии. Ключевым словом для описания психологически здорового человека является «гармония». Гармония между эмоциональным и интеллектуальным, телесным и психическим [2].

В первую очередь, необходимо создать атмосферу доверия и взаимной поддержки обучающихся и преподавателей, сформировать мотивацию активного участия обучающихся в образовательном процессе в условиях дистанционного обучения.

Важной задачей является исследование уровня развития и особенностей протекания познавательных процессов в дистанционном обучении, помочь в преодолении трудностей, связанных с восприятием учебного материала в условиях интерактивной образовательной среды.

Остановлюсь на двух наиболее важных с психологической точки зрения моментах:

1) эмоциональное состояние участников дистанционного обучения. Характерный для дистанционного обучения ряд особенностей влияет на психоэмоциональное состояние учащихся. Когда процесс образования интересен, затрагивает учеников эмоционально, он становится гораздо более эффективным.

С одной стороны, отсутствие непосредственного контакта между обучающимися и преподавателем, снижает степень личного влияния педагога на эмоциональное окрашивание получаемых знаний. С другой стороны, при дистанционном обучении основной упор делается на активизацию творческих способностей, в этом плане здесь больше возможностей для переживания положительных эмоций от достижений, результатов обучения.

При дистанционном образовании обучающиеся получают меньше положительных эмоций в сфере межличностных отношений, ведь общаясь, мы всегда так или иначе эмоционально реагируем на окружающих.

2) проблема повышения мотивации.

В поисках методов повышения мотивации участников дистанционного образования была использована модель американского исследователя Джона Келлера, состоящая из четырех компонентов – внимание, значимость, уверенность и удовлетворенность. Для поддержания мотивации обучающихся, важно привлечь внимание, убедить в важности и ценности обучения, поддержать уверенность в себе и повлиять на формирование чувства удовлетворения от достигнутых результатов.

Внимание обучающихся поддерживается с помощью вариативности заданий и разнообразных типов представления материала, смены видов деятельности. Интересные задания с использованием различных программ в учебных курсах и разные формы работы вызывают всплески мозговой активности, пробуждают любопытство, что поддерживает внимание и улучшает запоминание материала.

Содержание курса должно представлять практическую значимость для учащегося, соотноситься с его личными целями. Поэтому желательно использовать понятные обучающимся термины и примеры, предоставлять информацию о том, как данная учебная программа поможет им стать более компетентными, эффективными.

Важно укреплять уверенность пользователя учебного курса в том, что он успешно овладевает материалом и справляется с поставленными задачами. С этой целью желательно предоставлять обучающемуся возможность добиваться промежуточных результатов, создавать ситуации успеха. Обращаться к эмоциям обучающихся относительно приобретаемых в процессе обучения знаний или опыта, если они положительные – уверенность возрастает.

Следует всячески поощрять качественное выполнение заданий в рамках курса, отмечать достижения. Соответствие результатов обучения ожиданиям учащегося формирует ощущение удовлетворенности [3].

Чтобы сохранить психологическое здоровье учащихся с ОВЗ РАС важно не только специально организованное воздействие на детей с целью снятия негативных переживаний, но и психологическое просвещение педагогов и родителей с целью ознакомления их со способами правильного общения с детьми, оказание психологической поддержки, создания благоприятного психологического климата [4].

Для укрепления психологического здоровья обучающихся с ОВЗ в условиях дистанционного обучения является не отсутствие трудных ситуаций, а их успешное разрешение ребенком самостоятельно или с помощью родителей. Родители, близкие детей, находясь дома могут привить ребенку навыки преодоления, совладения со сложными ситуациями и научить его справляться с возможным стрессом. Для этого

родителям необходимо: Сохранять, поддерживать, культивировать благоприятную, спокойную, доброжелательную атмосферу в семье. В сложных ситуациях не нужно паниковать, следует помнить, что «черную полосу всегда сменяет белая». Доброжелательное спокойствие членов семьи поможет придать ребенку уверенность, стабилизирует ситуацию. Стارаться регулярно общаться, разговаривать с ребенком на темы, связанные с его переживаниями, чувствами, эмоциями. Обязательно обсуждайте ближайшее и далекое будущее. Страйтесь строить (но не навязывать) перспективы будущего совместно с ребенком. Делитесь своими переживаниями, мыслями, рассказывайте честные истории из жизни, в том числе о преодолении вами и вашими знакомыми трудных жизненных ситуаций. Обычный разговор по душам способен заставить ребенка поверить в свои силы. Посочувствуйте, скажите, что вы понимаете, как ему сейчас трудно (если он переживает, что не может посещать школу, кружки). Дети, которые чувствуют поддержку и искреннее сочувствие родителей, справляются со стрессом успешнее [5].

В заключение следует отметить, что несмотря на ряд трудностей, и проблем, с которыми сталкиваются: учитель, ученик, родитель при организации и проведении дистанционных уроков, такая форма обучения со временем будет востребована в социуме. Констатируется в недавно утвержденных ФГОС начального общего образования для детей с ОВЗ и дистанционное обучение совместно с надомным обучением успешно обеспечивает социализацию этих детей, дает возможность получить полноценное образование и выбрать дальнейший путь [6].

Литература

1. Аликин И.А. Отношение к здоровью учащихся и учителей как один из аспектов «Я-концепции» // Вестник практической психологии образования. 2008. №4. С. 39-44.
2. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учеб. пособие/ О.В.Хухлаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – С. 208.
3. Сокуренко А. Психолог в дистанционном образовании [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/id/5c6804c231fe3800ae847f23/psiholog-v-distancionnom-obrazovanii-5e91a28cfaa668570a79ece3>, свободно (12.09.2020)
4. Абдулаева П.З., Османова А.А. Психология здоровья – как новое научное понятие, которое необходимо для полноценного функционирования человека в социуме, что определяет неразделимость телесного и психического // Научное обозрение. Медицинские науки. – 2017. – № 1. – с. 5-11.

5. Егорцева И.А. Памятки (рекомендации) для учащихся и родителей в рамках темы самоизоляции и дистанционного образования. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2020/04/08/pamyatki-rekomendatsii-dlya-uchashchihsya-i-roditeley-v-ramkah-temy>, свободно (12.09.2020)

6. Наумова Н.М. Организация дистанционного обучения (ДО) детей с ОВЗ. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannyе-yazyki/library/2016/08/19/organizatsiya-distantsionnogo-obucheniya-do-detey-s>.

Мнемотехника - как психолого- педагогическая технология в развитии речи и психических функций у детей с ОВЗ

*Куланджее С. В.,
педагог- психолог ГКУ СО КК «Лазаревский
реабилитационный центр для детей и подростков с
ограниченными возможностями». г Сочи*

Речь – великий дар природы, благодаря которому люди получают широкие возможности для общения друг с другом. Л.С. Выготский говорил: «Первоначальная функция речи - коммуникативная. Речь есть, прежде всего, средство социального общения, средство высказывания и понимания». Поэтому грамотно построенная речь и умение контролировать ее обеспечивает людям полноценное общение, успешное понимание в различных ситуациях, будь то разговор, обсуждение проблем, разрешение или предотвращение конфликтов.

В современном обществе у детей с ОВЗ часто встречаются проблемы в развитии речи. Недостаток общения родителей со своими детьми, игнорирование речевых трудностей лишь увеличивает число детей с недостатками речи. Именно поэтому в настоящее время все более актуальной становится вопрос по формированию связной речи у особенного ребенка.

Опыт работы показывает, что одним из эффективных коррекционных средств при формировании и развитии связной речи ребенка с ОВЗ, как с речевой патологией, так и без неё, служат приёмы мнемотехники («*тпетоникон*»). Принято считать, что слово «*тпетоникон*» придумал Пифагор Самосский в честь древнегреческой богини Мнемозины – богини памяти.

Мнемотехника, или по - другому *мнемоника*, что в переводе с греческого означает «искусство запоминания» — это система методов и приёмов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и

воспроизведение информации путём образования искусственных ассоциаций. Основная цель данного приема заключается в развитии высших психических функций (памяти, мышления, воображения, внимания), которые тесно связаны с речью и ее полноценным развитием.

Почему в своей работе я использую приемы мнемотехники? Во-первых, у ребенка с дефицитом здоровья часто встречается *односложная*, состоящая лишь из отдельных слов (существительных или глаголов), в редких случаях простых предложений «бедная» речь. И здесь мнемотехника оказывает большую помощь в расширении и обогащении словарного запаса ребенка.

Во-вторых, *отсутствие диалогической речи* — это неспособность ребенка грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ. В решении данной проблемы также приходит на помощь мемоника. А, именно благодаря ей, у ребенка формируется связная речь и умение грамотно формулировать и высказывать свои мысли.

В-третьих, *неспособность построить монолог*: например, сюжетный или описательный рассказ на предложенную тему, пересказ текста своими словами. С помощью мнемотаблиц, мнемосхем, используемых в данном приеме (мнемотехнике), удается достичь положительных результатов в заучивании стихов, пересказах текстов из художественной литературы, обучении составлению рассказов.

В-четвертых, *отсутствие навыков культуры речи*, т. е. неумение использовать интонации, регулировать громкость голоса и темп речи и т. д. И тут мнемотехника позволяет детям улавливать зозвучность, мелодичность речи, помогает овладению средствами звуковой выразительности (тон, тембр голоса, темп, сила голоса, интонация, способствует выработке четкой дикции).

Как я строю работу по мнемотехнике с детьми. Хорошо всем известно, что «язык» мозга — это образ. И, прежде всего, зрительные образы. Еще К.Д. Ушинский писал, что «учите ребенка каким- ни будь неизвестным ему пяти словам- он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит налету», «если ребенок молчит, покажите ему картинку, и он заговорит». Другими словами, можно сказать, что в основе мнемонического приема лежит визуализация. Абстрактные объекты, факты заменяются образами, имеющими визуальное, аудиальное, кинестетические представления. Благодаря чему у ребенка облегчается процесс запоминания и воспроизведения информации.

Работа начинает строиться с простейших мнемоквадратов. Так я провожу работу над словом или словосочетанием. Мнемоквадрат представляет собой изображение с «закодированным» словом. На начальном этапе я объясняю ребенку значение символа. Практика показывает, что ребенку лучше предлагать картинки понятные для его

восприятия, постепенно заменяя их контурными изображениями предметов.

После того, как действия с мнемоквадрами усвоены, я перехожу к работе с мнемодорожками. Мнемодорожка также несёт обучающую информацию, но в небольшом количестве, что очень важно на первых порах обучения ребёнка. Она может представлять собой коллаж, состоящий из 3-4 изображений, по которым можно составить небольшой рассказ из 2-3 предложений.

И, наконец, самая сложная структура — это работа с мнемотаблицами. Мнемотаблица — это таблица, разделенная на определенное количество квадратов, каждый из которых содержит изображение, в том числе и схематическое. В своей работе я использую различные виды мнемотаблиц: предметные, предметно - схематические и схематические (графические). Предметная таблица представлена в виде аналогии предметов, воспроизведения его главных частей, пропорций. Предметно - схематическая уже выглядит в виде компонентов предметов, которые представлены при помощи предметов – заместителей и графических знаков. Схематическая или графическая таблица- обобщенно передает разные виды отношений при помощи графиков, схем, формул.

Если ребенок справился с предметной моделью, то задание усложняется. Ему предлагается предметно- схематическая модель. Этот вид мнемотаб-лиц включает меньшее количество изображений. И только после этого дается схематическая мнемотаблица.

Во время занятий с ребенком чаще использую цветные таблицы и схемы, так как ребенку легче и веселее воспринимать и запоминать подобный материал. В зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей ребенка на одной схеме или таблице число квадратов не должно превышать определенного количества:

- дошкольный возраст- таблицы не должны превышать 9 клеток;
- школьный возраст – таблицы из 9 клеток и более;
- подростковый возраст – 16 клеток и более.

Работу с мнемотаблицей я строю в несколько этапов. На первом этапе проходит рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено. При этом многократное проговаривание названий картинок. На втором этапе озвучивание вслух текста, указывая на подходящую картинку. На третьем этапе совместно с ребенком идет пересказ одной части текста с опорой на символы, затем второй части. На четвертом этапе ребенок пробует уже самостоятельно без помощи педагога воспроизвести текст, пользуясь мнемотаблицей. И на пятом, завершающем этапе, ребенок уже самостоятельно воспроизводит текст без помощи взрослого и без опоры на мнемотаблицу.

Если на первоначальном этапе обучения детям даётся готовая **мнемотаблица**, то в последующем ребёнок может сам с помощью

пиктограмм, символов составить для себя план пересказа. Важно проконтролировать, чтобы последовательность событий не была упущена.

В своей работе с детьми с ОВЗ я использую мнемосхемы для ознакомления детей с окружающим миром; при заучивании стихов; при пересказах текстов; при обучении составлению рассказов; для обогащения словарного запаса; при обучении составу числа; при воспитании культурно-гигиенических навыков; при воспитании навыков самообслуживания; при ознакомлении с основами безопасности жизнедеятельности.

Вывод: в конечном итоге **мнемотехника** повышает эффективность коррекционного процесса. Время запоминания речевого материала значительно сокращается. Вместе с тем, у детей развивается ассоциативное мышление, способность к замещению и пространственному моделированию. Помимо этого, с помощью данной технологии удаётся достичь следующих результатов:

- словарный запас выходит на более высокий уровень;
- формируется связная речь;
- у детей расширяется кругозор.

Таким образом, мнемотехника является средством формирования владения устной коммуникацией, так необходимой для адаптации ребенка с ОВЗ в современном обществе.

Обучение детей с расстройством аутистического спектра в школе

*Малахова Е.П.,
педагог-психолог ГКОУ
школы-интерната №28
п. Суворов-Черкесский*

Вопрос о подготовке детей с аутизмом к обучению в школе впервые начал рассматриваться в нашей стране лишь в начале 1990-х годов. Ранее детей с РАС относили к категории «необучаемых» или же обучали индивидуально, что затрудняло социальную адаптацию таких учеников. В наши дни все больше детей с расстройством аутистического спектра (РАС) приходит в школы. Обучение данной категории детей является одной из актуальных проблем современного образования.

Актуальность проблемы обучения детей с аутизмом (РАС) обусловлена тем, что повседневная жизнь неизбежно требует от нас социального взаимодействия, а именно его так не хватает этим детям. В настоящее время количество детей, имеющих этот диагноз увеличивается и так же увеличиваются трудности, с которыми мы сталкиваемся в процессе обучения детей с РАС.

Цель данной статьи – рассмотреть проблемы с которыми сталкиваются педагоги и родители при обучении детей с РАС в школе, рассмотрение некоторых приемов обучения таких детей, способствующих их социализации и адаптации в учебном процессе.

С 2016 года ГКОУ школа-интернат №28 п.Суворов-Черкесский кроме основного профиля обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) приняла в свои стены 10 детей с РАС, обучающихся по программе варианта 8.3, 8.4. Обучать таких детей не просто, но мы смогли выработать определенный подход к обучению этих детей, постоянно общаемся с коллегами, делимся опытом, учимся. Наша школа является ресурсным центром для общеобразовательных школ Анапского района. Наши педагоги оказывают методическую и консультативную помощь коллегам в работе с детьми с РАС. Совместно с педагогами коррекционных школ других районов, организуются круглые столы для педагогов общеобразовательных учреждений, где обсуждаются вопросы обучения детей с РАС. В этой статье мы хотели бы представить опыт нашей работы с такими детьми.

Для начала педагогу нужно понимать, что такое аутизм? Детский аутизм (РАС) представляет собой группу расстройств, обусловленных нарушением психического развития, аутистической формой поведения и общения, стереотипиями (устойчивыми бесцельными повторениями движений, слов или фраз), расстройствами речи и моторики, что, в свою очередь, приводит к социальной дезадаптации.

Причина формирования РАС до сих пор остается неизвестной.

РАС — это расстройство, которое характеризуется выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, трудностями в восприятии чего-то нового, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями. Интеллектуальный уровень детей с РАС, может варьироваться в крайне широких пределах — от умственной отсталости до сверхспособностей.

В чем проявляются особенности детей с РАС?

Внимание характеризуется недостаточностью общего тонуса, который сочетается с повышенной сенсорной и эмоциональной чувствительностью. Это обуславливает крайне низкий уровень активного внимания. Внимание устойчиво буквально в течение нескольких минут, иногда и секунд.

У детей с РАС наблюдается своеобразие в реагировании на сенсорные раздражители — характерно игнорирование воздействий, а также расхождение в характере реакций, вызываемых социальными и физическими стимулами. Помимо этого, в восприятии такого ребенка отмечается нарушение ориентировки в пространстве и искажение целостности картины реального предметного мира. Для ребёнка с РАС важен не целый предмет, а его отдельные части. Было замечено, что такие

дети очень хорошо и охотно собирают пазлы, состоящие из больших частей.

Свои специфические черты у этих детей имеет и развитие речи. Главной особенностью является недоразвитие экспрессивной речи, снижение реакции на говорящего. Специфическими нарушениями речи у детей с РАС являются разнообразные речевые штампы, это выражается в использовании фраз с чётким ритмическим рисунком, рифмованных и известных выражений. Тем самым ребёнок фактически избегает речевого общения с окружающими.

Для детей с РАС характерен высокий уровень развития механической памяти. Механическое запоминание и воспроизведение информации проявляется в стереотипиях, присущих таким детям. Также у детей данной категории очень развита память на эмоции. Для них характерна яркая реакция негативизма на те ситуации, о которых дети сохранили отрицательные воспоминания.

К сильным сторонам данных детей можно отнести зрительное восприятие, внимание к деталям и большой объём механической памяти. Слабые стороны выражаются в фрагментарном восприятии речи, сложностях в обработке сенсорной информации и управлении вниманием и действиями.

Для того чтобы ребенок с РАС мог обучаться в школе совместно с другими детьми, необходима большая подготовительная работа, долгие годы упорной работы со стороны родителей и специалистов, направленные на адаптацию ребенка к нормальной жизни. Приход ученика с РАС в обычную школу (инклюзивное обучение) можно рассматривать как большую победу и путь к новым возможностям. Наблюдение за этими детьми позволило сделать вывод, что подготовленному ребенку с РАС к обучению в школе, легче приступить к занятиям, влиться в детский коллектив. Первое время занятия с такими детьми проходят индивидуально с постепенным включением в общие занятия. Для каждого ребенка эта схема индивидуальна.

К сожалению не так много центров, групп компенсирующей направленности в ДОУ, особенно в маленьких городах, где работают с детьми с РАС. Поэтому основной упор в обучении и развитии таких детей ложится на плечи родителей. Учителям, как и родителям данной категории детей, необходима профессиональная подготовка, дающая всю необходимую информацию об особенностях ребенка с РАС и об эффективных способах поведенческой коррекции и успешного обучения такого ребенка.

Родителям хочется, чтобы их дети могли обучаться в обычной школе, но, еще раз подчеркиваю, что такое обучение не будет плодотворным без правильной подготовки. Коррекционно-педагогическая работа при подготовке к школе должна сформировать у ребенка с РАС

адекватное отношение к учителю; развить учебную мотивацию. Например, интерес к учебе можно вызвать, используя увлечения ребенка: нужно узнать о его главных интересах (животные, механизмы, какие-то определенные предметы и т. д.), а затем в процессе работы подбирать задания, исходя из этих увлечений; научиться заниматься в условиях, максимально приближенных к школьным (классы с партами, спортзал, столовая и т. д.); выработать социально-бытовые навыки, на основе пошаговой отработки простых навыков с положительными и отрицательными «подкреплениями».

Кроме того, для успешной адаптации к школьной программе, необходимо научить ребенка сосредоточению на отдельных предметах, умению использовать их по назначению (особенно это касается школьных принадлежностей); выполнению целенаправленных действий с предметами, участию в играх с предметами, когда действия сопровождаются речью. На первом этапе можно использовать объемные предметы, позже – фото или рисованные картинки с их изображениями, а затем – слова, обозначающие их и карточки-символы. Умению выполнять вышеописанные действия вместе с другими людьми – сначала с родителями и прочими членами семьи, позже – в малых группах, сначала подражая другим участникам и подхватывая общий темп, а в дальнейшем и самостоятельно; пониманию слоговой структуры слов и изображению ее действиями (хлопками в ладоши, стуком по столу, маршированием, выкладыванием фишек и т. д.) для закрепления на уровне моторики.

Вхождение ребенка с РАС в школу требует и психологической подготовки, поскольку он вступает в зону некомфорта для себя, очень много людей вокруг в классе, на перемене, раздражающие звуки – звонок, свисток, громкая речь.

Работа с ребенком с РАС дело не простое, поэтому, мы хотели бы поделиться нашими схемами построения учебного процесса. С чего начать.

Чтобы профессионально справиться с ситуацией, учителю стоит придерживаться следующего плана действий:

1. Сбор информации о РАС из соответствующих статей и форумов в интернете, беседы с родителями ребенка с РАС, чтение специальной литературы. Чем больше учитель будет знать об этих детях – тем проще ему будет даваться работа с ними;

2. Наблюдение за учеником. Для успешной работы учитель должен выяснить нюансы поведения ребенка в различных ситуациях, а также факторы, пугающие его, раздражающие, успокаивающие и т. д. Обязательно поддерживать диалог с родителями – они лучше знают особенности своего ребенка;

3. Преобразование учебного пространства, особое структурирование среды, в которой находится ученик. Ребенку с РАС не достаточно расписания, просто записанного в дневник, ему жизненно

важно постоянно видеть это расписание, знать что за чем идет. Дети с РАС хотят всегда знать последовательность дальнейших действий – это успокаивает их и создает внутренний комфорт. Предсказуемость и безопасность образовательной среды – одно из главных условий успешной учебы такого ребенка.

4. Подготовка заранее индивидуальных заданий, в случае усталости или недовольства со стороны ребёнка.

Первым этапом вхождения ребенка в школу является этап индивидуальных занятий. Для ребенка, посещающего детские учреждения или легко переносящих отрыв от матери возможно и включение в небольшую группу. На первых двух занятиях не стоит ставить иных целей, кроме приучения ребенка к новому месту и незнакомому ему прежде взрослому. Если первый контакт состоялся, на последующих занятиях можно начинать внедряться в личное поле ребенка с целью внесения изменений в поведение. Как правило, давление учителя вызывает аффективную реакцию у ребенка с РАС, важно, чтобы она была не слишком сильной, так как негативные впечатления от занятия могут вызвать отказ продолжать взаимодействие. Кроме того, лучше, чтобы действия учителя, направленные на изменения приходились на первую часть занятия, а во второй половине можно заняться деятельностью, которую предпочитает ребенок, так как очень важно и для ребенка, и для его матери то, в каком настроении и состоянии он выходит после занятий. И то, и другое должно быть положительно окрашено. Недопустимо отдавать матери ребенка в состоянии аффекта, лучше ненамного увеличить длительность занятия.

Начинать следует с того, чтобы ребенок научился видеть человека вообще, получить положительный опыт контакта. Необходимо, чтобы на какой-то момент пропало отчуждение и возникло состояние совместного существования, которое совсем не обязательно озвучено ребенком, но проявляется в невербальном поведении. Подавляющее большинство детей - с РАС в состоянии увидеть незнакомого взрослого уже при первом контакте. На осознание ему требуется время. При первичном контакте необходимо создание поля "мы".

Как родителям, так и учителю, работающему с ребенком необходимо владение первичным, доступным такому ребенку языком. Пробудить мотивацию к общению у ребенка с РАС, можно, только давая ему возможность хотя бы иногда, строить общение на доступном ему языке используя первую сигнальную систему. Сигналами первой сигнальной системы являются условные и безусловные раздражители (предметы, явления и их отдельные свойства – запах, форма, и т.п.). Очень часто приходится видеть, как ребенок с РАС старается потрогать вещь, ощутить его запах, попробовать на вкус. Если это позволит, тогда ребенок видит, что и взрослый готов идти на какое-то встречное взаимодействие.

При достаточной степени подготовки общение с этими детьми возможно и без верbalного контакта. Учитель должен уметь воспринимать тонкие качественные различия в поведении и состоянии ребенка. Из поля его внимания не должны выпадать интонации, жесты, позы, модели поведения ребенка.

Общеизвестно, что 60-70% информации, получаемой при общении, является невербальной, несмотря на кажущееся вербальное наполнение. Доля эта у детей с РАС в большинстве случаев неизмеримо больше. Первичным для обучения такого ребенка является установление атмосферы доверия и безопасности. При этом создание этой атмосферы ускоряется в несколько раз, если использовать первичный язык. Установление контакта возможно практически с первого занятия. Для ребенка очень важно общение с людьми на понятном для него языке, пусть и не общепринятым. Главное, что это прямой язык без оценивания, вне социально-нормативной окраски. В этом проявляется уважение к ребенку как к личности, способствует осознанию себя.

Мотивация таких детей может принимать разные формы, она может идти через развитие стереотипов (желание действовать в определенном месте определенным образом). Важно, чтобы развитие поведенческих стереотипов шло по пути усложнения. Развитие вообще имеет своей предпосылкой мотивацию.

Педагог может столкнуться и с ситуациями, когда ученик:

- неусидчив, может встать и начать бродить по классу во время занятия;
- занимается собственными играми, не проявляя интереса к уроку;
- не выполняет инструкции – ни устные, ни наглядно продемонстрированные, как бы «не видя» и «не слыша» учителя (на самом деле ребенок все воспринимает, проблема только в трудностях концентрации внимания и замедленной реакции) и т. д.

В данном случае, в первое время, возможно индивидуальное обучение с постепенным включением ребенка в детский коллектив, посещение некоторых учебных предметов (внеклассные мероприятия, изобразительное искусство, физическая культура и т.п.)

Довольно часто вышеописанные проблемы заметно «сглаживаются» за первый год школьной учебы. Необходимо понимать, что преодолеть их ребенок сможет только при постепенном вхождении в детский коллектив и получении реального опыта общения и обучения вместе с другими учениками, и этот опыт не может быть полноценно заменен индивидуальной работой. К сожалению, общение с коллегами показывает, что бывают ситуации, когда родители отправляют неподготовленного ребенка в общий класс, объясняя это тем что ребенку нужна социализация и оставляя такого ребенка в общем классе, что вызывает у него стресс. В

качестве ресурсного центра мы оказываем помощь общеобразовательным школам в построении работы с детьми с РАС и их родителями. Даем советы, отрабатываем навыки. Например, чтобы правильно адаптировать ребенка с РАС к школьной жизни и свести к минимуму дискомфорт, педагог может: заранее напоминать всему классу, что «через столько-то минут мы займемся тем-то» – смена деятельности не должна быть неожиданностью для ребенка с РАС; разрешить рисовать или теребить в руках какой-то предмет, слушая учителя – так многим детям с РАС легче сосредоточиться на получаемой информации; поручить ученику с РАС какую-либо рутинную предсказуемую работу; позволить делать небольшие перерывы, во время которых ребенок может встать и пройтись по классу. Такой регулярный «отдых» необходим этим детям из-за их повышенной утомляемости и пресыщенности учебной информацией.

Необходимые условия эффективности учебного процесса ребенка с РАС:

- психологическая совместимость учителя и ученика;
- разработка индивидуальной учебной программы для каждого ребенка по разным предметам, индивидуальных занятий со специалистами;
- постоянное сопровождение ребенка в течение учебного дня;
- взаимодействие специалистов с учителями по сопровождению ребенка с РАС;
- организация отдельного игрового пространства, где ребенок мог бы провести пугающую его перемену;
- соблюдение правил сопровождения ребенка с РАС во время учебного процесса;
- обязательный мониторинг ситуации, позволяющий оперативно вносить изменения в учебный процесс.

Для наиболее эффективного взаимодействия с детьми с РАС рекомендуем использовать правило пяти «не»:

- не говорите громко;
- не делайте резких движений;
- не смотрите пристально в глаза ребёнку;
- не обращайтесь прямо к ребенку;
- не будьте слишком активным и навязчивым.

В течение последних четырех лет к нам в школу подъезжают родители, имеющие детей с РАС, просят посмотреть ребенка, дать советы по его развитию. Мы всегда это приветствуем и готовы помочь таким родителям. За нашу практику было всего пара случаев, когда родители предпочитали отдать своего ребенка в руки специалистов, чтобы они его социализировали. Приходилось объяснять, что их дети особенные, что

полученные с учителем знания и навыки необходимо отрабатывать постоянно, примеряя их к окружающей действительности. Что если родители не будут работать с учителем в одном направлении, вместе, то результата особого не будет.

Каждому родителю интересен свой ребенок и все дети индивидуальны, к каждому нужен свой подход, но есть и общие черты у этих детей. Советы родителям, которые обычно мы даем:

1. Будьте последовательны в действиях. Соблюдение единства требований дома и на занятиях со специалистами влияет на успех ребёнка.

2. Сделайте жизнь ребёнка понятной для него и предсказуемой. Для того, чтобы ребёнок чувствовал себя спокойно, необходимо составить расписание и чётко ему следовать. В случае изменения привычного плана нужно заранее подготовить к этому ребёнка.

3. Хвалите ребёнка за хорошее поведение. Поощряйте его сразу, как только он выполняет инструкцию или применяет новый навык. Эмоциональная награда поможет быстрее сформировать у ребёнка нужное поведение.

4. Создайте ребёнку его личную зону, где он сможет побыть один.

5. Изучите сенсорные особенности ребёнка. Выясните, какие звуки неприятны вашему ребенку, а какие наоборот его успокаивает. Зная это, можно предотвратить негативные реакции.

Критерием успеха в обучении детей с РАС является не овладение школьными знаниями, умениями и навыками, а положительная динамика в социализации. Можно научить ребенка максимально возможной для него адаптации в обществе, причем максимум для них порой бывает очень высок. Надежда есть, что такой ребенок вырастет уверенным в своих силах, счастливым, со многими важными навыками. Но не стоит ждать, что он станет "как все".

Расстройство аутистического спектра – одно из сложнейших нарушений психического развития, при котором наблюдаются прежде всего расстройства процессов коммуникации, неадекватное поведение, трудности формирования эмоциональных контактов с внешним миром, окружающими людьми, и как результат, нарушение социальной адаптации.

Для педагогического персонала и родителей важно понимание природы аутизма. Ребенок с РАС нуждается в постоянном, квалифицированном психолого-педагогическом сопровождении. Без своевременной и адекватной коррекционно-развивающей помощи значительная часть детей с РАС становится необучаемой и неприспособленной к жизни в обществе.

И наоборот, при ранней коррекционной работе большинство таких детей можно подготовить к обучению, а нередко и развить их потенциальную одаренность в различных областях знаний.

Не каждого школьника с проявлениями РАС можно вывести на уровень нормального развития. Но в любом случае коррекционно-педагогическая работа поможет: подготовить ребенка к обучению; развить способности к коммуникативному взаимодействию; организовать его поведение; обучить навыкам самообслуживания; сгладить негативные проявления аутизма; усилить психическую активность ребенка; научить проводить свободное время;

Все это поможет ребенку социализироваться и адаптироваться в обществе. В итоге, достигается улучшение качества жизни аутичных детей.

Литература

1. К.С. Лебединская, О.С Никольская. Диагностика раннего детского аутизма. М., 1991.
2. О. С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. Аутичный ребенок: пути помощи. М., 2007.
3. Гилберт П., Питерс Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. – М.: Владос, 2003.
4. О. С. Никольская. Проблемы обучения аутичных детей. // Дефектология №1 1995г.
5. С.А. Розенблюм. Что ждет ребенка с аутизмом в обычной школе. // Аутизм и нарушения развития. №2 2009.

Социальная интеграция детей с нарушениями зрения в сочетании с расстройствами аутистического спектра

Мельникова О.В.,

директор ГБОУ школы-интерната №3

г. Армавира

Погорелова Е.И.,

зам. директора по КР ГБОУ школы-интерната №3

г. Армавира

Крамарова Т.А.,

учитель коррекционных предметов ГБОУ школы-интерната №3

г. Армавира

Проблема социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями является на сегодняшний день одним из наиболее актуальных и приоритетных направлений государственной политики в социальной сфере, поскольку сегодня примерно каждый 10 житель Земли относится к данной категории, при этом, как отмечается в специальных исследованиях, трое из них — дети. В России, по официальной статистике, число лиц с инвалидностью составляет около 5 миллионов человек, из них

1,7 млн. детей, т.е. 4,5% всей детской популяции, относятся к категории детей с ограниченными возможностями и нуждаются в социальной реабилитации. Прогноз на ближайшее десятилетие весьма неутешительный — только 10% детей будут считаться относительно здоровыми. Причины ухудшения состояния здоровья детей имеют многоаспектный характер: дестабилизация общества и отдельных семей, отсутствие в ряде случаев нормальных гигиенических, экономических, экологических условий для будущих матерей и детей разных возрастных групп.

Для более полного понимания проблемы социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями необходимо рассмотреть сущность понятия "инвалидность" во всем спектре его составляющих.

Инвалидность трактуется как ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психологическими, сенсорными, социальными, культурными, законодательными и иными барьерами, которые не позволяют человеку, имеющему инвалидность, быть интегрированным в общество и принимать участие в жизни семьи или общества на таких же основаниях, как и другие члены общества. В настоящее время понятием инвалид определяют лиц, которые имеют нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травмы или дефектами, приводящие к ограничению жизнедеятельности и вызывающие необходимость его социальной защиты

По оценкам ВОЗ, более миллиарда человек, или около 15% населения мира (согласно оценке глобальной численности населения 2010 года), живут с какой-либо формой инвалидности.

Инвалидность означает существенное ограничение подвижности, общения с природой, бедность контактов с окружающими, способствует социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками. Дети с нарушениями зрения во многом изолированы от контактов с другими; для них затруднен доступ к широкому кругу информации; часто к этому добавляется особое сегрегирующее отношение к ним со стороны окружающих. Это способствует превращению дефекта в ядро личностных переживаний и также препятствует успешной социализации. Ребенок, имеющий ограниченные возможности здоровья, может быть также способен и одарен, как и его ровесники, не имеющие проблем со здоровьем, но показать свои таланты, сформировать их, доставлять с их помощью полезность социуму ему препятствует неравноправие возможностей. Освоение детьми с ОВЗ социального опыта, включение их в существующую систему общественных отношений требует от общества определенных дополнительных мер, средств и усилий.

В контексте современной социокультурной ситуации остро стоит вопрос об оптимальной интеграции людей с нарушениями зрения, основанной на укреплении в них способности и потребности активно участвовать в общественной жизни через осуществление многообразных видов деятельности. Люди, имеющие ограничения возможностей здоровья, стали объединяться для изменения своего социального статуса, т.е. признания их прав и способностей для успешной деятельности созидающего существования, полноправного функционирования в обществе.

В настоящее время *интеграция* в общество лиц с ограниченными возможностями означает процесс и результат предоставления им прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих отклонения в развитии и ограничения возможностей.

Среди наиболее существенных факторов, определяющих успешность интеграционного процесса, можно назвать готовность общества понимать и разделять личные проблемы человека с особенностями развития, условия семейного воспитания, организацию и качество образования данной категории детей, стабильность государственных гарантий материального обеспечения и социальной защиты лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ факторов, обуславливающих эффективность социальной интеграции детей с ОВЗ в общество, показывает, что задачи обучения, воспитания, профориентации в настоящее время ставятся и существуют некоторые государственные варианты их решения. Однако другая сторона интеграционного процесса — отношение общества и его готовность к адекватному восприятию данной категории лиц — остается практически нерешенной.

Отношение общества к лицам с особенностями развития определяется рядом факторов. Это и уровень экономического, политического, нравственного, религиозного развития общества, и состояние просвещения, здравоохранения, науки и культуры.

Социальная интеграция детей с нарушениями зрения в обществе представляет собой процесс восстановления разрушенных связей человека с ОВЗ и общества, обеспечивающий его включенность в основные сферы жизнедеятельности – труд, отдых, досуг, быт.

Анализируя отечественный опыт, можно утверждать, что интеграция незрячих детей происходит преимущественно в коррекционных образовательных учреждениях. Незрячие дети не могут беспрепятственно мигрировать между подструктурами общества, удовлетворяя нужды в новизне эмоций и пополняя собственный опыт, как это делают зрячие. Незрячие дети чаще всего интегрируются в инвасоциумы, так как имеют меньше возможностей выбора социальной среды, а также вследствие

недостаточного осознания своего Я-образа, апатии, агрессии, неуверенности в себе, низкого уровня социальной мобильности; и в большинстве случаев - неадекватного отношения общества. Социальная интеграция является двусторонним процессом взаимного сближения, движения навстречу двух социальных субъектов. Незрячие дети стремятся к включению в общество, а зрячие стараются создать благоприятные организационно-функциональные, нравственно-психологические и другие условия.

Таким образом, можно сказать, что дети с нарушением зрения готовы войти в жизнь обычного общества в качестве полноправных участников, а зрячие принять их в таком качестве.

Дети с нарушениями зрения во многом лишены доступных их здоровым сверстникам каналов получения информации: скованные в передвижении и использовании сенсорных каналов восприятия, дети не могут овладеть всем многообразием человеческого опыта, остающегося вне сферы досягаемости. Они также лишены возможности предметно-практической деятельности, ограничены в игровой деятельности, что негативно сказывается на формировании высших психических функций. Отрицательные эмоциональные переживания, хроническая неудовлетворенность и т.п. могут приводить к патологическим изменениям характера, искажениям в формировании личности.

Взаимоотношения обучающихся с нарушениями зрения и здоровых людей – ведущий фактор социальной интеграции, и ее важнейшим условием выступает внедрение в общественное сознание идеи равных прав и возможностей для инвалидов.

Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Поэтому Л.С. Выготский считал, что задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Причем компенсацию он понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями. Он считал, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой пересмотра специального образования.

Интеграция в общество детей с нарушениями зрения — это целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта с учетом особенностей и потребностей различных категорий детей с ОВЗ при активном их участии и обеспечения адекватных для этого условий, в результате которого происходит включение детей во все социальные системы, структуры, социумы и связи, предназначенные для здоровых

детей, активное участие в основных направлениях жизни и деятельности общества в соответствии с возрастом и полом, подготавливая их к полноценной жизни, наиболее полной самореализации и раскрытию как личности.

Одним из главных средств социальной интеграции считается **социализация личности**.

Под социализацией понимают становление ребенка (воспитанника, реабилитанта) в социальных отношениях как компонента этой системы, т. е. ребенок (воспитанник, реабилитант) становится частью социума, при котором происходит усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей. Для людей с нарушением зрения социализация – это максимальная адаптация в социальном пространстве, умение самостоятельно ориентироваться в различных его формах и проявлениях.

В число с особыми образовательными потребностями входят и лица, имеющие сложную структуру дефекта. Изучением детей со сложной структурой дефекта, где нарушения зрения сочетаются с расстройствами аутистического спектра, занимается сравнительно новая отрасль специальной психологии, которая изучает особенности психического развития ребенка, имеющего два или более нарушений.

По мнению ученых, эта категория детей, является одним из самых незащищенных слоёв гражданского общества, поэтому одной из главенствующих задач коррекционной педагогики является полная и многосторонняя интеграция обучающихся в социум, иными словами – социализация. На сегодняшний день РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. Расстройства аутистического спектра связаны с особыми системными нарушениями психического развития ребенка, проявляющимися в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном, личностном развитии.

Сочетание расстройств аутистического спектра с патологией зрительного анализатора накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития обучающихся с ОВЗ. Приоритетной задачей является формирование коррекционно-развивающей среды, как условия успешного включения незрячих учеников с аутизмом в среду сверстников в специальных образовательных организациях. Социализация обучающихся с расстройствами аутистического спектра в сочетании с нарушениями зрения является

актуальной проблемой, успешное решение которой определяет перспективу дальнейшего психического развития ребенка.

В настоящее время в нашей школе активно формируется успешный опыт интеграции ребенка с нарушениями зрения в сочетании с расстройствами аутистического спектра в специальную образовательную среду. Для этого необходимы показания для направления в школу для детей с нарушениями зрения в сочетании с РАС, устанавливаются строго индивидуально в зависимости от состояния основных зрительных функций, а также характера поражения органа зрения и течения патологического процесса на обоих или лучшем глазу. При организации обучения в школе важно определить основную цель обучения. Многие исследователи сходятся во мнении, что такой целью должно быть обеспечение возможностей для получения знаний и навыков, которые поддерживают личную независимость и социальную ответственность. В образовательном стандарте для детей с РАС эта цель отражается в приоритете формирования у учащихся жизненных компетенций. Образовательные результаты конкретного ребенка, имеющего сочетание нарушений зрения и расстройств аутистического спектра, во многом зависят от структуры и содержания учебных программ, с помощью которых организуется его обучение. Обеспечение образовательного продвижения предполагает наличие особым образом сконструированных программ разных направлений. Индивидуальные коррекционные программы для детей с нарушениями зрения в сочетании с РАС можно назвать альтернативными программами или интегрированной моделью коррекционно-образовательной программы. Невозможно говорить об обучении детей, обнаруживающих сочетания нарушений зрения с РАС, пока не определены индивидуальные психологические качества и способности, свойственные каждому ребенку. В каждом конкретном случае педагог рассматривает сущность сложного нарушения, его первопричину (нарушения зрения, интеллекта, двигательной возможности, уровня развития речи, познавательной деятельности, личностно-эмоционального развития) и оцениваются последствия дефекта. При проектировании коррекционно-педагогических программ учитываются результаты клинико-психологического изучения, зафиксированные в диагностических картах, протоколах, где отражен исходный уровень развития ребенка. Это позволяет обосновывать педагогические условия для реализации компенсаторного потенциала ребенка с целью преодоления хода аномального развития.

Так же как все другие дети с ОВЗ, дети с нарушениями зрения в сочетании с расстройствами аутистического спектра, могут реализовать свой потенциал социального развития лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – образования, обеспечивающего удовлетворение как общих, так и особых

образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития.

Социализация этой категории детей — это многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни. Передача социального опыта, обучение социальным формам и способам деятельности осуществляется посредством воспитания, обучения, включения в различные виды деятельности и воздействия среды.

В процесс обучения необходимо включить все виды социальной адаптации: социально-бытовую, социально-средовую, социально-трудовую, социально-психологическую.

Обобщая приведенные термины можно сделать вывод, что *интеграция* - это процесс взаимодействия с обществом в условиях равноправия индивидов, независимо от состояния физического и психологического здоровья.

Большое внимание вызывает проблема социальной интеграции в отношении категории «дети с ограниченными возможностями здоровья». Решение проблемы социального воспитания и образования детей с ограниченными возможностями здоровья является в наши дни актуальным в силу объективных сложностей социального функционирования и вхождения ребёнка в общество. Главная проблема таких детей заключается в нарушении их связей с окружающим миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности или недоступности ряда культурных ценностей, образования.

В исследованиях А.А. Яковлевой применительно к лицам с нарушениями зрения *социальная интеграция* лиц с ОВЗ трактуется как «процесс и результат предоставления им прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии ограничения возможностей».

Шипицына Л.М. указывает, что социальная интеграция предполагает социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья и включает его в общую систему социальных отношений и взаимодействий в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется. Большое значение, по мнению Л.М. Шипициной, имеют условия, необходимые для ее достижения, важнейшим из которых является реализация принципов «качества жизни» и «нормализации», предполагающих удовлетворение психологических, социальных и образовательных потребностей людей с ограниченными возможностями здоровья.

Актуальным направлением в социальной интеграции детей с нарушениями зрения является внеурочная деятельность, целью организации которой является создание условий для достижения слепыми

и слабовидящими обучающимися необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей.

В настоящее время процесс социальной интеграции является предметом исследования специалистов многих отраслей научного знания. Психологи, философы, социологи, педагоги, социальные психологи раскрывают различные аспекты этого процесса, исследуют механизмы, этапы, стадии и факторы социализации.

В ракурсе исследуемой проблемы большой интерес вызывают труды российских ученых В.П. Ермакова, Л.И. Солнцевой, В.З. Денискиной и других, которые считают, что социально-педагогическая сущность развития социального потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья состоит в целенаправленной педагогической поддержке детей, раскрытии их реабилитационного потенциала в различных формах деятельности. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья достигается путём проведения индивидуальной программы социально-педагогической реабилитации и подготовки детей-инвалидов к жизни в социуме.

Литература

1. Аргунова Т.П. «Интеграция детей-инвалидов в социум посредством социально-педагогической реабилитации». Сибирский педагогический журнал. 2009 г.
2. Байрамов В. Д. Социальная интеграция [Текст] : словарь-справочник специальных терминов / В. Д. Байрамов, А. В. Тюрин ; Московский гос. социально-гуманитарный ин-т. - 2-е изд., испр. - Москва : Экон-Информ, 2010. - 175 с..
3. Гудонис В.П. Теоретические предпосылки интеграции лиц с нарушенным зрением // Дефектология. — 1996. — №2. — С.7—12.
4. Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: Учебное пособие / Т.В. Егорова. - Балашов: Изд-во Николаев, 2002 . - 80 с.
5. Зайцев Д. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов: Издательство "Научная книга", 2003. 255 с.
6. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
7. 11. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. — М.: Просвещение, 1991.
8. 12. Морозова С. С. Аутизм. Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. Серия: Коррекционная педагогика. – М.: Издательство: Владос, 2007.

**Спортивная и творческая деятельность обучающихся с
нарушениями зрения и обучающимися с расстройствами
аутистического спектра как способ социальной интеграции (из опыта
работы)**

Мельникова О.В.,
директор ГБОУ школы-интерната №3 г. Армавира
Погорелова Е.И.,
зам. директора по КРГБОУ школы-интерната №3 г. Армавира
Крамарова Т.А.,
учитель коррекционных предметов ГБОУ школы-интерната №3
г. Армавира

Проблема интеграции незрячих и слабовидящих детей, развития социально-активной и адаптированной личности вызывает интерес и внимание ученых разных стран.

В современном мире сознание людей все более и более обращается к детям-инвалидам, наше государство и общество всячески стремится оказать им помочь и поддержку, устраниить барьеры, мешающие им стать частью общества.

Поскольку ГБОУ школа-интернат №3 г. Армавира, является одной из 2-х школ в Краснодарском крае, обучающей детей с нарушением зрения, то опыт нашей работы является уникальным. Созданная нами и успешно реализуемая программа внеурочной деятельности включает в себя различные аспекты социализации детей методами целенаправленного социально-педагогического воздействия через их включение в доступные области бытовой, индивидуальной и общественно значимой деятельности с учетом личных интересов и возможностей детей.

ГБОУ школа-интернат №3 г. Армавира в течении 6 лет работает над вопросами организации внеурочной деятельности как средства успешной социализации и интеграции обучающихся с нарушением зрения, а также обучающимся со сложной структурой дефекта. С 2016 года школа-интернат работает как Ресурсный центр сопровождения инклюзивного образования и транслирует свой методический опыт педагогам общеобразовательных и коррекционных школ, проводит консультации с родителями обучающихся с ОВЗ.

Мы полагаем, что внеурочная деятельность в общеобразовательных и специальных (коррекционных) школах более приспособлена для создания доступной образовательной среды. Окружающая ребенка пространственная и временная среда должна быть благоприятной и

безбарьерной, поддерживающей и стимулирующей. Потенциал методов и приемов, накопленный в дополнительном образовании, позволяет:

- погрузить «особого» ребенка в среду сверстников;
- включить ребенка в совместную деятельность не только с другими детьми, но и с педагогом;
- приобщить к общепринятым нормам и правилам общения и поведения;
- раскрыть индивидуальные способности;
- проявить творческую инициативу и самостоятельность;
- почувствовать свою значимость и ценность.

Успешность социальной интеграции детей с нарушениями зрения зависит не столько от характера и степени имеющихся у них психофизических нарушений, сколько от системы отношений к таким детям со стороны социума, а в частности, той среды, в которую ребенок интегрируется. При этом важно учитывать следующие условия интеграции:

- интеграция должна включать в себя непосредственные контакты между детьми с нарушениями в развитии и с нормальным психофизическим развитием;
- интеграция должна основываться на неформальной ситуации общения и творческом подходе;
- интеграция детей с нарушениями зрения в систему социальных отношений должна реализовываться комплексно кругом специалистов и включать в себя психолого-педагогическую поддержку.

Все вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья может быть успешно решена в условиях внеурочной деятельности образовательной организации. В тоже время анализ научной и методической литературы по данной проблеме позволил выделить ряд противоречий, препятствующих эффективному процессу социальной интеграции детей с нарушениями зрения. Это противоречия между:

- требованиями современной государственной политики и отсутствием системной работы по социальной интеграции детей с нарушениями зрения в общеобразовательных организациях;
- существующим интегральным социальным заказом на внеурочную деятельность детей с нарушениями зрения, правом их выбора вариативной программы и несовершенством механизмов реализации таких программ;
- запросами родителей, воспитывающих детей с нарушениями зрения, их ожиданиями от работы образовательных организаций и фактическим содержанием образования;
- существующим уровнем подготовки педагогов дополнительного образования и практическими требованиями к осуществлению процессов образования и социализации детей с нарушениями зрения.

Необходимость разрешения указанных противоречий обуславливает поиск путей решения проблемы социальной интеграции детей с нарушениями зрения как в теоретическом, так и практическом аспектах.

Мы исходим из предположения, что, если в специальной (коррекционной) школе-интернате для обучающихся с нарушениями зрения возможно создать результативную социальную интеграцию, то есть высокая вероятность успешной организации интеграции подобного уровня в образовательных учреждениях Краснодарского края.

Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья - актуальная проблема для нашей школы. Успешность включения ребёнка с особыми образовательными потребностями в общество определяется многими факторами: организацией образовательного процесса, условиями обучения, воспитания, компетентностью педагогов, социальным окружением. Процесс социализации предполагает решение трех главных проблем в обучении и воспитании ребенка: развитие его личности и межличностного общения; подготовку к самостоятельной жизни; профессиональную подготовку. Социально-педагогическая сущность развития социального потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья состоит в целенаправленной педагогической поддержке детей, раскрытии их реабилитационного потенциала в различных формах деятельности.

Дети с особенностями развития имеют множества ограничений в различных видах деятельности. Они не самостоятельны и нуждаются в постоянном сопровождении взрослого. Они лишены широких контактов, возможности получать опыт от других сверстников, которые есть у обычного ребенка. Их мотивация к различным видам деятельности и возможности приобретения навыков сильно ограничено. Трудности в освоении окружающего мира приводят к возникновению эмоциональных проблем у таких детей (страх, тревожность и т. д.). Часто мир для них кажется пугающим и опасным или же наоборот они слишком доверчивы и наивны. Это есть серьезное препятствие в развитии и дальнейшей социализации ребенка.

Ведущая идея внеурочной деятельности для таких детей - создание комфортной среды общения, развитие способностей, творческого потенциала каждого ребенка и его самореализация.

При *организации внеурочной деятельности* необходимо соблюдать следующие *принципы*:

- выдержанность общих целей и задач работы;
- массовость, т.е. вовлечение в нее большинства учащихся;
- её общественно-полезная направленность;
- личностная ориентация педагогического процесса: обеспечение благоприятного морально-психологического климата, добровольности выбора учащихся видов внеурочной деятельности, учёт их пожеланий и

опора на самостоятельную творческую инициативу, создание «ситуации успеха» в каждом их начинании.

Для

развития и формирования социальной компетентности появляется необходимость создания развивающей среды, которая бы не ставила препятствия на пути к воплощению намерений личности, а, напротив, создавала условия для их реализации. Для создания такой развивающей среды большое значение может и должна иметь внеурочная деятельность.

При участии во внеклассных мероприятиях обучающиеся не ограничены жесткими рамками правил. Напротив, они чувствуют поддержку и поощрение при проявлении своих наилучших качеств. Внеурочная деятельность побуждает обучающихся принимать участие в разработке решений, улучшает их инициативу, которая при этом является внутренне мотивированной, а не принудительной. Именно внеклассной работе принадлежит ведущее место в развитии и формировании социальной компетентности в силу того, что она служит увеличению активности ученика как субъекта обучения; дает возможность творческого взаимодействия между обучающимися и педагогами; создает обстановку, в которой отсутствует внешняя оценка; ориентирует деятельность учеников на успех; предполагает вариативность форм организации образовательного процесса, условий и средств деятельности; отражает общечеловеческие ценности.

В педагогической литературе отражены общие принципы, которые определяют работу системы общего образования в целом. Это принципы демократизации, гуманизации, дифференциации, индивидуализации, вариативности, сотрудничества, активности, адаптивности и т.д. На основании этих принципов можно сформулировать идеи обучения детей в рамках внеурочной деятельности:

- идея всестороннего развития личности ребенка на основании увеличивающейся активности самой личности (при этом речь должна идти о системности не одних только знаний, но и нравственно-практической, мотивационно-ценостной и интеллектуально-познавательной областей развития личности, которые только исключительно в своем единстве придают ей творческий, позитивный, созидательный характер);

- идея предоставления ребенку наибольшей свободы выбора средств и форм самореализации при ведущей роли отношений творческого сотрудничества между взрослыми и детьми, взаимном уважении достоинств обеих сторон (проблема свободы – это, в первую очередь, свобода личностной самореализации в разных типах деятельности, где важным предметом педагогического внимания должно быть отношение ребенка к самому себе);

- идея усиления мотивации к познанию и творчеству за счет разной творческой, разносторонне развивающей деятельности, которая

организована вместе с обучающимися (формирование положительного отношения к познанию, учению и творчеству является главным условием последующего непрерывного самообразования человека).

Теперь сформулируем принципы организации обучения по дополнительным общеразвивающим программам:

- принцип ориентации на интересы и потребности обучающихся;
- принцип опоры педагога на личные достижения обучающихся (представляет собой условие гуманизации образовательного процесса);
- принцип вероятности осуществления самореализации (есть объективная зависимость успешности образовательного процесса от того, насколько во время такого процесса актуализируются и выявляются естественные мотивы самореализации личности);
- принцип взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности;
- принцип равноправного взаимодействия субъектов внеурочной деятельности (только совместными усилиями учителей, обучающихся и родителей для ребенка можно создать условия успеха, помочь обрести уверенность в себе).

При включении ребенка во внеурочную деятельность появляются следующие закономерности:

1. Увеличивается активность личности. Увеличению социальной активности индивида способствует усвоение таких компонентов культуры, как опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценостных отношений. Внеурочная деятельность способствует становлению адекватной самооценки ребенка; констатируя наличие оцененных окружением реальных достижений, помогает детям поверить в свои познавательные возможности, тем самым способствуя увеличению познавательной активности.

2. У обучающихся формируется творческий стиль деятельности. Этому способствует признание безусловной ценности индивида; создание обстановки, в которой отсутствует внешнее оценивание; присутствует сопереживание и понимание, полная свобода символического выражения.

3. Более эффективно проходит процесс становления адекватной самооценки себя и своих успехов в учебе. Адекватное, правильное отношение к себе, к своим возможностям оказывает решающее воздействие для психически нормального состояния человека. Многие исследования говорят о том, что негативным отношением к себе и заниженной самооценкой во многом обусловлены незаинтересованность в учебе, удовлетворительная успеваемость, плохое поведение, низкая мотивация. Внеурочная работа представляет обучающимся право выбирать деятельность, в которой они чувствуют себя компетентными. В ней ученик избавлен от страха получить плохую оценку, потерпеть поражение, что естественно формирует положительную самооценку.

4. Более эффективно осуществляется социализация личности. Обучение в рамках внеурочной деятельности, которое организовано по принципу сотрудничества, предоставляет обучающимся новый круг общения и возможность самоутверждения в ближайшем социальном окружении; помогает им выработать некоторые самые необходимые социальные навыки: терпимости, сотрудничества, преодоления трудных ситуаций; содействует освоению подрастающим поколением искусства жизненной саморганизации.

Совершенствование содержания, организационных форм реализации внеурочной деятельности слепых и слабовидящих обучающихся будет осуществляться более эффективно при соблюдении общих (гуманистическая направленность, системность, вариативность, добровольность, успешность, социальная значимость) и специальных принципов (учет особых образовательных потребностей, опора на сохранные анализаторы, осуществление воспитания в процессе предметно-практической деятельности за счет создания условий, максимально приближенных к реальной жизни).

Творческая и спортивная деятельность способствует социальной интеграции обучающихся с нарушением зрения путем организации и проведения мероприятий, в которых предусмотрена совместная деятельность с обучающимися, не имеющими ограничений по возможностям здоровья, с представителями различных организаций.

Особое внимание в нашей работе мы уделяем спортивно-оздоровительному направлению (адаптивный спорт) и общекультурному (хореографическое направление).

Спортивно-оздоровительное направление предполагает:

- формирование чувства сопричастности и гордости за спортивные достижения наших соотечественников;
- ориентацию на понимание причин успеха/неуспеха в спортивно-оздоровительной деятельности, на понимание оценок учителей, сверстников, родителей;
- формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни;
- стремление к максимально возможной физической, социально-бытовой активности и независимости; стремление к физическому совершенствованию; установку на здоровый образ жизни;
- стремление к проявлению волевых усилий; к преодолению трудностей; к достижению конкретного результата;
- стремление к реализации основ здорового образа жизни, к здоровьесберегающему поведению.

Содержание адаптивного физического воспитания (образования) направлено на формирование у инвалидов и людей с отклонениями в состоянии здоровья комплекса специальных знаний, жизненно и

профессионально необходимых двигательных умений и навыков; на развитие широкого круга основных физических и специальных качеств, повышение функциональных возможностей различных органов и систем человека; на более полную реализацию его генетической программы и, наконец, на становление, сохранение и использование оставшихся в наличии телесно-двигательных качеств инвалида.

Основная задача адаптивного физического воспитания состоит в формировании у занимающихся осознанного отношения к своим силам, твердой уверенности в них, готовности к смелым и решительным действиям, преодолению необходимых для полноценного функционирования субъекта физических нагрузок, а также потребности в систематических занятиях физическими упражнениями и вообще в осуществлении здорового образа жизни в соответствии с рекомендациями валеологии.

Содержание адаптивного спорта (как базового, так и высших достижений) направлено, прежде всего, на формирование у инвалидов (особенно талантливой молодежи) высокого спортивного мастерства и достижение ими наивысших результатов в его различных видах в состязаниях с людьми, имеющими аналогичные проблемы со здоровьем. Именно адаптивный спорт, с обязательным участием инвалидов в учебно-тренировочном процессе и системе различных (включая международные) соревнований, создает наиболее подходящие условия именно для культурного бытия их телесности, важнейшим атрибутом которого является общение, участие в диалоге двух "я".

Основная задача адаптивного спорта заключается в формировании спортивной культуры инвалида, приобщении его к общественно-историческому опыту в данной сфере, освоении мобилизационных, технологических, интеллектуальных и других ценностей физической культуры.

Хореографическое направление работы школы-интерната представлено занятиями танцами, которые позволяют детям с ОВЗ по зрению развивать координацию движений, пластичность и точность движений. Хореографические занятия сопровождаются музыкальными произведениями, и поэтому движения, выполняемые детьми с ОВЗ в процессе танца, не являются самоцелью, а представляют собой органичное, естественное объединение интеллектуальных и эмоциональных усилий, инициированных музыкой и пластикой тела. Отсутствие зрения не мешает им слышать, понимать и чувствовать ритм музыки, партнера в танце. Духовное возвышение, вызванное стремлением как можно точнее выразить мысль, заложенную в музыкальном произведении, при помощи художественного движения, в процессе погружения в мир прекрасного оказывает облагораживающее, положительное воздействие на личность ребенка с ОВЗ в целом.

В школе-интернате города Армавира также обучаются дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития, где в структуре дефекта имеются нарушения зрения в сочетании РАС. Известно, что у этой категории детей недоразвитие всей познавательной деятельности, особенно на уровне произвольности и осознанности. Поведение детей с расстройствами аутистического спектра крайне своеобразно. Им свойственны тревожность, стереотипность поведения, страхи, погруженность в себя. Эти состояния могут сочетаться с повышенной возбудимостью, расторможенностью; агрессией и самоагressией; с негативной реакцией на любые изменения привычного образа жизни, в том числе на изменения пищи, одежды, маршрута прогулок. Дети с аутизмом испытывают страх перед любыми изменениями в привычном для них образе жизни.

В соответствии с современными требованиями образования, одной из приоритетных задач обучения является создание условий для их успешной социализации. Реализация данной задачи невозможна без использования системы внеурочных занятий. Программа внеурочной деятельности по ФГОСам предполагает различные направления, особенно значимым для этой категории детей является – театрализованная деятельность. Аудио-тактильный спектакль «Сказка для всех» – инновационный, не имеющий аналогов театральный, проект - высокотехнологичная театральная постановка, специально адаптированная (предназначенная) для полноценного художественного и эмоционального восприятия зрителей с ограниченными физическими возможностями зрения, в сочетании с расстройствами аутистического спектра. Художественные и технологические инновации аудио-тактильного спектакля позволили объединить в одном театральном пространстве обучающихся с различными уровнем зрения, также имеющимися индивидуальными особенностями развития (расстройствами аутистического спектра, тяжелыми речевыми нарушениями, интеллектуальными нарушениями), при этом сохраняя единые принципы художественного восприятия. Данный проект позволяет детям с нарушениями зрения в сочетании с РАС получать уникальные культурные и эстетические впечатления от недоступного для них ранее «общедоступного» театрального искусства, стать полноценными театральными зрителями, полноправными участниками культурного процесса. Проект аудио-тактильной постановки «Сказка для всех» открывает новые возможности для внедрения в театральное дело инновационных сценических жанров, специально предназначенных и адаптированных для обучающихся с ТМНР, делает театральное искусство более доступным для них.

Развитие творческих способностей для детей с нарушениями зрения в сочетании с расстройствами аутистического спектра имеет важное

значение, так как способствует раскрытию личного потенциала, реализации себя, участие в творчестве и созидании, приобретение опыта успешности в конкретной области за счет своих способностей.

Ребёнок с ОВЗ, участвуя в творческой деятельности, может пройти путь от интереса, через приобретение конкретных навыков, к профессиональному самоопределению, что так же важно для успешной социализации.

Таким образом, в школе-интернате создается благоприятная развивающаяся среда для стимулирования активности и самостоятельности деятельности детей с ОВЗ, а своевременно выявленные способности к творческой деятельности вызывают у детей с ОВЗ успех, который поддерживает интерес к процессу творчества.

Литература

1. Байрамов В. Д. Социальная интеграция [Текст] : словарь-справочник специальных терминов / В. Д. Байрамов, А. В. Тюрин ; Московский гос. социально-гуманитарный ин-т. - 2-е изд., испр. - Москва : Экон-Информ, 2010. - 175 с..
2. Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: Учебное пособие / Т.В. Егорова. - Балашов: Изд-во Николаев, 2002 . - 80 с.
3. Зайцев Д. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов: Издательство "Научная книга", 2003. 255 с.

Физическое развитие обучающихся с ОВЗ, детей с РАС, новые возможности

Парикян Н. В.,
заместитель директора по коррекционной работе
ГБОУ школы №26 г.Краснодара

Каждый человек – это живая система, которая функционирует и перестраивается, компенсирует и подстраивается. Ребенок – это очень подвижная система. Дети с установленным статусом ОВЗ, в том числе и РАС или атипичным аутистическими нарушениями, имеют реальные шансы стать успешными и востребованными в обществе.

Адаптивная физическая культура является составной частью восстановления детей с отклонениями в здоровье, способ регулярной функциональной терапии, который использует физические упражнения для сохранения телесно-двигательных возможностей ребенка, открытия

его внутренних резервов в лечении заболевания, которое было вызвано вынужденной гиподинамией [1].

Актуальность рассматриваемой проблемы определена недостаточностью двигательной активности детей с ограниченными возможностями здоровья. Разный уровень здоровья, сопутствующие заболевания, наличие сохранных функций, возрастные и индивидуальные двигательные нарушения влияют на снижение двигательной активности детей с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того важной особенностью, как отмечают различные авторы на протяжении ряда лет, является то, что в образовательной организации ребенок с ОВЗ находится в условиях снижения двигательной активности [2]:

- недостаточно 2-3 занятия физического воспитания в неделю, а включение дополнительно занятия ЛФК не решает проблемы Л.В. Шапкова [3];
- недостаточно используются резервы времени для неурочной работы С. О. Филиппова[4].

Выявляя проблемы двигательной депривации, мы обнаруживаем разное ее толкование: как ограничение естественной двигательной активности В.И. Лебедев [5], Е.Г. Алексеенкова, как отсутствие движений, его разнообразия, связанных с двигательными нарушениями [6].

Для родителей основной момент в формировании личности такого ребенка это позитивный настрой, оптимизм и активная жизненная позиция. К сожалению, у многих в родительской среде особых детей встречается чувство жалости и гиперопеки. Когда мама или папа обувает, одевает, ведет всегда за руку, везет на коляске, на машине, при этом упуская момент элементарной двигательной активности.

Целью данной статьи является ознакомление специалистов, родителей и заинтересованных лиц с успешными практиками социализации детей с ОВЗ через занятия спортом.

При наличии дефекта необходимо понимать первичные функциональные нарушения. Прежде всего, у особых детей наблюдается слабость функций программирования, контроля и серийной организации движений, слабость переработки слуховой, зрительной, зрительно-пространственной и кинестетической информации [7]. Для компенсации этих нарушений важна любая систематическая двигательная активность. На этом основана Бобат-терапия (физиотерапевта Берты Бобат и психиатра Карела Бобата), Войто-терапия (методы чешского невролога Вацлава Войты) и АВА-терапия (метод прикладного анализа поведения). Элементы этих методик могут быть включены в ежедневную зарядку. Преимущества физкультуры и спорта для особых детей (с аутизмом в первую очередь) развивает способность к имитации, формирует навыки произвольной организации ребенком движений собственного тела, воспитывает коммуникативные навыки и способность к взаимодействию, первый опыт

социального взаимодействия. Вырабатывается координация движений, увеличивается мышечный корсет, увеличивается выносливость, улучшается моторика как крупная, так и мелкая [8].

Если говорить о видах спорта, то особые дети, особенно с расстройством аутистического спектра успешно занимаются плаванием (позволяет снизить сенсорные перегрузки, оптимизирует мышечный тонус, успокаивает), конным спортом, верховой ездой (взаимодействие с животными проще для них, чем с людьми), легкой атлетикой (помогает стать выносливее и сильнее), боевыми искусствами (сочетание элементов предсказуемости и алгоритмизации и коммуникационных задач, связанных с физическим взаимодействием с другими людьми, повышает самооценку) [9].

Кроме того, в настоящее время существует масса видов спорта с приставкой пара-, где есть индивидуальная программа взаимодействия ребенок – тренер, а также постепенное введение в группы сверстников как здоровых, так и детей с ОВЗ.

В нашем коррекционном учреждении в наличии есть спортивные площадки на территории школьного двора для игры в баскетбол, пионербол, волейбол, беговые дорожки, яма с песком для прыжков сместа. Также имеются 3 спортивных городка, уличные тренажеры, стол дляигры в настольный теннис. Данное оборудование используется не только на уроках физкультуры, но и в том числе в группе продленного дня. Кроме того, эффективно использование лечебной физкультуры по группам здоровья.

На базе нашей школы успешно функционируют спортивные секции, в том числе ТХЭКВОНДО, подвид пхумсе (выполнение комплексов, состоящих из определенной последовательности блоков и ударов). В группе с детьми без особых двигательных нарушений занимаются и дети с ДЦП, и дети с РАС.

В 2014 году наши ученики Братанова Д. и Титов А. стали факелоносцами олимпийского огня Сочинской паралимпиады. Титов Андрей (выпускник 2016 года) в настоящее время двукратный чемпион мира по паратхэквондо, кандидат в мастера спорта. Арутюнов Кирилл (выпускник 2016 года) неоднократный призер мировых и европейских соревнований , кандидат в мастера спорта международного класса. В настоящее время в нашей школе учатся еще два кандидата в мастера спорта многократные победители Российских и международных соревнований среди здоровых детей, а также спорта глухих Алексенко Никита и Хаустова Рената. А также среди учеников школы есть Парикиян Илья, победитель в первенствах Краснодара, Краснодарского края и Южного Федерального Округа (2015 – 2019), призер чемпионатов Европы, кроме того в краевом фестивале творчества детей-инвалидов, обучающихся в государственных общеобразовательных учреждениях

Краснодарского края специальных (коррекционных) школах в номинации «Спортивные достижения» в 2017 году занявший 1 место.

Все эти победы складывались из ежедневной работы, тренировок, формирования спортивного характера и бесконечной веры тренера и президента федерации паратхэквондо Краснодарского края Щербаковой Жанны Васильевны. Во время совместных тренировок здоровых и особых детей (РАС, ДЦП, поражения слуха, зрения и дети с интеллектуальными нарушениями) мы наблюдали первый опыт инклюзии в действии. Совместное обучение азам боевого искусства перерождает детские души, одних учит не сдаваться, других сопереживать, но не проявлять жалость. В конце тренировки, когда выстраиваются все дети и единообразно в одном темпе выполняют самое простое первое пхумсе, когда все, не зависимо от диагноза, в едином порыве издают боевой клич – сотрясаются стены, бьет ключом жизнь, в самом ярком ее проявлении!

В заключении приведу цитату из книги К.Бредфорда «Юный самурай»: «Беспринципно считать, что ты не сможешь достичь всего, чего достигали великие мастера. Мастера - это люди, и ты - тоже человек. Если ты знаешь, что можешь стать таким же, как они, ты уже на пути к этому» [10].

А Ямамота Цунэтомо однажды заметил: "Я не знаю, как побеждать других; я знаю, как побеждать себя". Всю свою жизнь прилежно учись. Каждый день становись более искусным, чем ты был за день до этого, а на следующий день более искусным, чем сегодня. Совершенствование не имеет конца [11].

Литература

1. Горючев, Д. В. Адаптивная физическая культура для детей с ограниченными возможностями здоровья / Д. В. Горючев. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 11 (249). — С. 266-268. — URL: <https://moluch.ru/archive/249/57236/> (дата обращения: 11.09.2020).
2. Умнякова Н.Л. Физическое воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья старшего дошкольного возраста с двигательной депривацией [Электронный ресурс] / фундаментальная библиотека Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», 191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48, корп. 5 Режим доступа: <https://www.dissertcat.com/content/fizicheskoe-vospitanie-detei-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-starshego-doshkolnogo/read> (2019)

3. Частные методики адаптивной физической культуры: учебник / под. общ.ред. проф. Л.В. Шапковой. М.: Советский спорт, 2004. 608с.

4. Филиппова С.О. Формы занятий физическими упражнениями//Теория и методика физической культуры дошкольников: учеб.пособ. Для студентов академий, университетов, институтов физической культуры и факультетов физической культуры педагогических ВУЗов/ под ред. С.О. Филипповой, Г.Н. Пономарева. СПб, «Детство-пресс». М., ТЦ «Сфера» 2008. С.425.

5. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. М.: Политиздат, 1989. 303с.

6. Алексеенкова Е.Г. Личность в условиях психической депривации: учебное пособие. Питер, 2009. 96с.

7. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., Педагогика, 1981

8. Ахутина Т.В., Матвеева Е.Ю., Романова А.А. Применение луриевского принципа синдромного анализа в обработке данных нейропсихологического обследования детей с отклонениями в развитии, //Вестник МГУ,2012 №2 с.84-95

9. Статья Физическое развитие детей с расстройствами аутистического спектра. [Электронный ресурс] /Сайт для родителей особых детей Вологодской области Преодолеем вместе Режим доступа: <https://preodolenie35.ru/fizicheskoe-razvitiye-detej-s-rasstrojstvami-autisticheskogo-spektra/> (04.04.2018)

10. Крис Брэдфорд "Юный самурай: Путь воина. Путь меча. Путь дракона"/ Переводчик: Василенко О., Плостак Л.Ю./Издательство: АСТ, 2011 г.- с.832

11. Ямamoto Цунэмото «Путь самурая (Хагакурэ)» /Перевод: Андрей Боченков © «Центрполиграф», 2016 © [Электронный ресурс]. Режим доступа <https://www.livelib.ru/book/1000332535/quotes/~5#quotes>

Развитие социального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра (из опыта работы учителя-дефектолога).

*Плеханова М. А.,
учитель-дефектолог ГКУ СО КК
«Лазаревский реабилитационный центр», г. Сочи*

Проблема социального взаимодействия занимает одно из центральных мест в симптоматике аутизма. Ребенок с расстройством аутистического спектра не может адекватно взаимодействовать с окружающей его социальной средой, зачастую избегая контактов, минимизируя их или пытаясь закрыться от них за стеной аутистического

барьера. Поэтому задача по развитию социального взаимодействия красной нитью проходит через все занятия у всех специалистов, проводящих кореекционную работу с такими детьми.

Одними из первых направлений по развитию социального взаимодействия являются: установление эмоционального контакта с ребенком, обучению глазному контакту, отработка навыков слушать педагога и выполнять инструкции. Для достижения этих целей обычно используются любимые ребенком виды деятельности, привлекательный стимульный материал, сохранение определенной дистанции на первых этапах работы и подкрепление желательного позитивного поведения, таких, как взгляд в глаза, выполнения задания, реакция на обращение специалиста. К примеру, очень часто дети с РАС с удовольствием собирают вкладыши и пазлы. Все последующие элементы находятся под контролем педагога, который поднимает часть пазла на уровень своих глаз. Для того чтобы получить желаемый элемент ребенку необходимо взглянуть в глаза специалисту и только тогда он может получить следующую часть для выполнения своего задания.

Следующим шагом в работе может стать обучение взаимодействию в паре. Если ребенок хорошо выполняет индивидуальные задания, повторяет за дефектологом, выполняет инструкции, можно на занятие взять второго ребенка с РАС примерно одного с ним уровня. Специалист может сесть между детьми, стимульный материал находится перед педагогом. Дети сначала сопряженно выполняют задание. Примером может служить отработка какого-либо звука, закрепление тракт реакций, то есть называния картинок, составление фраз по картинкам или схемам. Педагог указывает на картинку и ученики вместе называют то, что на ней изображено, либо вместе составляют предложение. Лучше, если материал будет для них знакомым, чтобы не получалось так, что второй повторяет слова первого.

В такой работе мы видим параллельное выполнение задания каждым из детей. Но это определенный шаг в их развитии, так же как у маленьких детей 1-2 лет мы часто наблюдаем параллельную игру, когда каждый занят своим делом или одним и тем же в присутствии другого, но еще не вступая во взаимодействие друг с другом.

Для того чтобы обучить взаимодействию в паре требуется отдельно отработать умение выполнять действия по очереди. Для этой цели хорошо подходят различные лото. Сначала ребенок с РАС просто находит одинаковые картинки, при наличии речи называет их. Затем можно добавить те картинки, которых нет у ребенка на основной карте. Задача ребенка определить есть или нет у него та или иная карточка, проговаривая: «Есть» или «Нет». Невербальные дети могут использовать жесты (наклон головы или отрицание — повороты в сторону), либо просто откладывать «лишние» картинки в отдельную коробочку с надписью нет.

Когда ребенок хорошо освоит данный навык можно включиться в

игру специалисту. Картинки можно брать по очереди, проговаривая: «Мой ход — твой ход», либо «Моя очередь — твоя очередь». При этом комментируя наличие или отсутствие карточки: «У меня есть», «У меня нет». Так ребенок может понять действие по очередности. После отработки сл взрослым, можно включить в игру второго ребенка. Это может быть ребенок с РАС, имеющий те же навыки или нормотипичный ребенок.

Также целесообразно использовать всевозможные игры ходилки. Лучше всего брать наиболее простые, либо изготовить самостоятельно в форме простой дорожки из кружочков или квадратиков. Для этой игры необходимо, чтобы ребенок соотносил число и количество, мог определить сколько точек выпало на кубике и сколько шагов ему следует пройти по дорожке.

В этой игре еще более четко прослеживается последовательность действий педагога и ребенка, каждый должен бросить кубик, определить количество шагов и сделать ход. Можно проводить параллельно массаж кистей рук, перед очередным ходом прокатывая несколько раз кубик между ладонями и по пальчикам кисти ребенка, а также развивать мелкую моторику и праксис, показывая сколько ходов следует сделать на пальцах.

Когда ребенок освоил очередность действий, к знакомой игре можно подключить второго ребенка с РАС, также находящегося приблизительно на том же уровне или более старшего нормотипичного ребенка-помощника, предварительно объяснив ему правила игры.

Работа с визуальным расписанием также дает возможности по развитию навыков социального взаимодействия. В расписание включаются задания, требующие участия или помощи другого человека (качели, мыльные пузыри). Можно поставить одно из заданий на верхнюю полку, чтобы ребенок обратился к педагогу. Даже, если ребенок не может говорить, он будет учиться находить педагога, привлекать его внимание, вступать во взаимодействии. Можно обучить ребенка фразе: «Смотри, как я умею.», если ребенок может произносить слова для привлечения внимания перед демонстрацией навыка.

Если ребенок уже использует отдельные фразы, целесообразно начинать обучать его простому диалогу. Для этого можно применять специальные программы, к примеру LetMeTalk или коммуникативные доски. Если ребенок читает - подойдут надписи, которые ребенок может озвучивать.

Педагог должен использовать творческий подход, не забывая при обучении любым навыкам модифицировать занятие так, чтобы развивать у ребенка с расстройством аутистического спектра коммуникативные способности. Очень важно, чтобы ребенок с аутизмом почувствовал, что тот или иной вид деятельности с другим человеком становится интереснее и привлекательнее, тогда общение будет окрашено для него эмоционально

положительным и станет позитивным подкреплением. Мы живем в обществе и умение взаимодействовать с окружающими является важным и необходимым для каждого из нас, а для ребенка с особенностями в развитии в первую очередь.

Литература

1. Коган В. Е. Аутята. Родителям об аутизме.– СПб.: Питер. 2015
3. 4. Лиф Р. Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный планинтенсивной поведенческой терапии при аутизме. – М.:ИП Толкачев, 2016
5. Морозов С. А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра.- М.: Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2014
6. Морозова С. С. Основные аспекты «использования АВА» при аутизме. - М.: Инфра, 2013
7. Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи. - М: Тенериф, 2014
8. Никольская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологопедагогическое сопровождение. 5 –е издание. - М: Теревинф, 2015

Лего – конструирование, как средство познавательного развития детей, имеющих расстройство аутистического спектра

*Рознина Т. В.,
учитель-логопед ГКУСО Краснодарского края
«Каневской реабилитационный центр для детей и
подростков с ограниченными возможностями»*

Трудности познавательного развития детей с РАС определяют необходимость оказания им своевременной социально-педагогической помощи с использованием эффективных образовательных технологий, одной из которых, является технология LEGO - конструирования.

Игровая деятельность существенно определяет познавательное развитие ребенка на всем протяжении его детства, особенно в дошкольном возрасте, когда на первый план выступает сюжетно - ролевая игра. Дети с чертами аутизма ни на одном возрастном этапе не играют со сверстниками в сюжетные игры, не принимают социальных ролей и не воспроизводят в играх ситуации, отражающие реальные жизненные отношения: профессиональные, семейные и др. Но иногда могут опережать возрастные нормы в развитии мыслительных операций на основе односторонних способностей (математических, конструктивных и т.д).

Лего - конструктор побуждает работать, в равной степени, и голову, и руки несовершеннолетних.

Игра с Лего направлена на развитие интеллектуальных способностей и инженерного мышления у детей с РАС и предназначена для того, чтобы положить начало формированию у них целостного представления об окружающих предметах, о мире техники, устройстве конструкций, механизмов и машин, их месте в окружающем мире, творческих способностей.

Для наших несовершеннолетних с РАС внедрение Лего - технологии в коррекционно-образовательный процесс интересно тем, что, строясь на интегративных принципах, она позволяет обеспечить единство воспитательных, развивающих и лечебных задач.

В работе с детьми с РАС можно использовать различные виды конструкторов. Один из видов — это конструктор «ЛЕГО». Конструирование из Лего — конструктора полностью отвечает интересам детей, их способностям и возможностям, поскольку является исключительно детской деятельностью.

Актуальность Лего - конструирования значима в работе, так как:

-является великолепным средством для интеллектуального развития детей с РАС, обеспечивающим интеграцию образовательных областей (*познание, коммуникация, труд, социализация*);

-позволяет педагогу сочетать образование, воспитание и развитие детей с РАС в режиме игры (*учиться и обучаться в игре*);

-формирует познавательную активность, способствует воспитанию социально-активной личности, формирует навыки общения и соз创чества;

-объединяет игру с исследовательской и экспериментальной деятельностью, предоставляет ребенку возможность экспериментировать и созидать свой собственный мир, где нет границ.

Необходимость использования ЛЕГО конструирования в обучении несовершеннолетних с РАС неоспорима. То, что дети обучаются «играючи», заметили и доказали отечественные психологи и педагоги (*Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец и др.*), они доказали, что творческие возможности детей проявляются уже в дошкольном возрасте и развитие их происходит при овладении общественно выработанными средствами деятельности в процессе специально организованного обучения.

Отечественные психологи и педагоги (О. С. Никольская, Е. Р. Баенский и М. М. Либлинг [1997]) выделили четыре группы детей с РАС:

Несовершеннолетние первой группы характеризуются наиболее глубокой аффективной патологией. Их поведение носит полевой характер. Они мутичны, не только не владеют формами контакта, но и не испытывают потребности в нем. У них наблюдается почти полное

отсутствие навыков самообслуживания. Эта группа детей имеет наихудший прогноз развития и нуждается в постоянном уходе.

Дети второй группы отличаются более целенаправленным поведением. Спонтанно у нихрабатываются самые простейшие стереотипные реакции и речевые штампы. Прогноз развития у этой группы лучше, чем у предыдущей. При адекватной длительной коррекции дети могут освоить навыки самообслуживания и элементарного обучения.

Мальчики и девочки третьей группы характеризуются большей произвольностью в поведении. В отличие от детей первой и второй групп, они имеют более сложные формы аффективной защиты, что проявляется в формировании патологических влечений, в компенсаторных фантазиях. У детей этой группы более высокий уровень развития речи. При адекватной коррекции они могут быть подготовлены к обучению во вспомогательной школе.

Ребята четвертой группы характеризуются менее глубоким **аутистическим барьером**, меньшей патологией в аффективной и сенсорной сферах. В их статусе на передний план выступают неврозоподобные **расстройства**, что проявляется в тормозимости, робости, пугливости, особенно при контактах. У детей этой группы наблюдается развернутая, менее штампованная речь, сформированы навыки самообслуживания. При адекватной психологической коррекции они могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

На всех этапах развития дети с **аутизмом** в общении с окружающими не обращаются к языку мимики и жестов, как это делают они с дефектами речи и нарушениями слуха. Они не понимают и не используют более раннего в онтогенезе так называемого зрительного языка, например у них отсутствует указательный жест как привычное средство общения ребёнка с общим недоразвитием речи первого и второго уровней.

Как же конструируют дети первой группы?

У этих несовершеннолетних трудности взаимодействия с окружением максимальны. Их **аутизм наиболее глубок**, поведение носит полевой характер, они избегают зрительного контакта, не пользуются речью. Наибольшие трудности связаны с их произвольной организацией. Такие дети постоянно либо находятся в движении, либо погружены в созерцание движения.

Основная задача, которую мы должны решать при работе с таким ребёнком, используя **конструирование** – организовать момент объединённого внимания. Постараться удержать этот момент, хотя бы ненадолго, противостоять полевым тенденциям. Известно, как сложно и в то же время, как важно сформировать у такого ребёнка стереотип занятия.

Правила конструирования:

Правильно организовать пространство.

Эмоционально комментировать текущие впечатления.

Конструировать быстро.

Не перегружать постройку подробностями.

Как же правильно использовать **конструктор** в работе с **аутичными детьми второй группы?**

Этих деток отличает экстремальная избирательность в контактах с окружающим миром и наиболее жёсткая стереотипность поведения. Такой ребёнок постоянно стремится к воспроизведению одного и того же действия, переживанию одного и того же впечатления. В ситуациях изменения привычного стереотипа возникает выраженный дискомфорт, страхи, негативизм и физическая агрессия (*либо самоагgressия*).

Первоочередная задача: внесение подробностей в строительство и тем самым постепенное уменьшение жёсткой стереотипности постройки.

Правила конструирования:

Присоединиться к аустимуляции ребёнка (*повторение постройки ребёнка и приданье ему смысла*).

«Коллекционирование» деталей.

Разворачивание впечатлений во времени, их связывание (*изображаемое в конструировании приобретает динамику*).

Выход ребёнка на переживание «острого» впечатления (*но пока ещё очень свёрнутое*).

Применение конструирования в работе с аутичными детьми третьей группы.

Отличительная черта этих детей – сверхзахваченность стойкими, уже более сложными и развёрнутыми интересами. Они могут постоянно возбуждённо, навязчиво о них говорить и отображать в своих постройках. Причём содержание интересов такого ребёнка обычно связано с неприятными, страшными впечатлениями. Главная задача, стоящая перед педагогом, - помочь привести каждое такое переживание к положительному разрешению. Для этого необходимо давать немедленный положительный комментарий происходящего.

Основная задача: расширение и разработка насыщенных позитивных переживаний, развитию речи.

Правила совместного сюжетного конструирования:

Принять агрессивный **сюжет** (*или его фрагмент*) ребёнка.

Интенсивно накапливать сначала нейтральные, а затем всё более и более положительно окрашенные детали.

Изменить смысловые акценты **сюжета** и закончить положительной развязкой.

Конструирование с аутичными детьми четвёртой группы.

Дети, имеющие данный вариант **аутического развития**, легче включаются во взаимодействие, их **аутизм менее глубок**. На первый план выступает ранимость, не выносливость такого ребёнка в контакте,

необходимость постоянного его тонизирования со стороны близкого взрослого для организации внимания и активности. Вместе с тем он легче эмоционально заражается, быстрее выходит на естественные формы подражания.

Важная задача: разработка эмоциональных подробностей аффективного опыта ребёнка.

Правило:

Постепенное внесение в постройки элементы остроты – азарта, неожиданности, приключения.

Совместное **конструирование** должно развиваться поэтапно. Нельзя сразу начинать постройку с **сюжета**. Постройте сначала какой-то один предмет, чтобы ребенок с **аутизмом смог его вдоволь рассмотреть**. Только после этого можно постепенно переходить к **сюжету** из жизни ребенка и плавно переносить его на жизнь всех людей.

Первым этапом станет налаживание эмоционального контакта. Постройте предмет, который нравится ребенку, и эмоционально прокомментируйте постройку. Ваш комментарий должен заинтересовать ребенка. Может случиться так, что кроха не сразу примет **конструирование**. Ему понадобится время, чтобы принять новую игру. В таком случае педагогам нужно набраться терпения и начать все сначала.

Первое время ребенок, страдающий **аутизмом**, будет искоса наблюдать за процессом **конструирования**. Спустя пару дней интерес к постройкам будет расти и скоро ребенок захочет сам что-нибудь построить. Тогда можно переходить к следующему этапу.

На этом этапе взрослый должен строить то, что хочет ребенок. Возможно, его заказы будут однотипными, например, несколько раз подряд он захочет выстроить столбики, кубики и т. д. Ребенок, страдающий **аутизмом**, старается повторить предыдущую постройку вплоть до цвета и размера. Это объясняется тем, что дети с **аутизмом не любят перемен**, они больше склонны к постоянству.

На следующем этапе совместного **конструирования** с ребенком нужно постепенно добавлять к постройке разные детали. Однако нельзя забывать, что прежде, чем варьировать изображение, кроха должен насытиться воспроизведением одинаковых построек.

Если ребенок против введения новых деталей в изображение, следует вернуться на предыдущий этап, а через пару дней снова повторить попытку разнообразить постройку. Для этого используйте разные детали, фигурки животных, людей, деревья, машинки и т. д. Попробуйте изменить место вашей совместной деятельности, внести платформу для постройки. Также старайтесь дополнять постройку новыми деталями.

Когда ребенок примет нововведения в **конструировании**, можно перейти к следующему этапу. Его суть в том, чтобы вовлечь в процесс **конструирования ребенка**. Ему интересно наблюдать за процессом

конструирования, но он часто остается пассивным. Взрослым нужно специально стимулировать его активность. Во время **конструирования можно сделать паузу**. Кроха подтолкнет руку взрослого или попросит продолжить. Предложите малышу помочь вам. Пусть он возьмет в руку деталь **конструктора**, а вы помогите ему – сопряженно-отраженно закончите постройку (*«рука в руке»*).

Чтобы ребенок **проявил активность**, попробуйте специально «забыть» достроить какую-то деталь в постройке. Когда малыш заметит это, попросите его добавить недостающую деталь. Можно предложить ему несколько вариантов развития **конструирования** и пусть он выберет тот, который ему понравится. Также предложите выбрать цвет деталей для **конструирования** или цвет платформы для постройки. Обязательно хвалите его и поощряйте.

На следующем этапе любимые предметы помещаются внутрь **сюжета**. **Сюжет** должен быть близок ребенку, но в тоже время помочь ему уточнить уже сформированные представления.

Когда **сюжет будет обжит**, можно идти дальше. На этом этапе нужно вводить в **сюжет новые линии**, то есть расширять его. Таким образом, мы будем расширять кругозор **ребенка**.

Следующий этап станет заключительным. Построенный **сюжет** нужно перенести в другие ситуации. Например, полученные знания можно закрепить с помощью проигрывания **сюжета с игрушками**.

Используя метод совместного **конструирования**, необходимо сначала пройти **все этапы**.

С 2020 года я занимаюсь данной темой по самообразованию: чтением специальной литературы о Лего – конструировании, изучением образовательных программ по данной теме, и сейчас хочу представить свой опыт работы.

Основная цель моей работы по Лего –конструированию это: развитие познавательной, конструктивной деятельности и развитию речи ребенка посредством Лего – конструкторов.

В ходе образовательной деятельности осуществляя разные формы организации обучения Лего – конструированию:

конструирование **по образцу**, детям предлагаются образцы построек, выполненных из деталей Лего – конструктора;

используются конструирование **по модели**, в качестве образца предъявляется модель, в которой очертание отдельных составляющих её скрыто от ребёнка;

конструирование **по условиям**: не давая детям образца постройки, определяя лишь условия, которым постройка должна соответствовать (например, возвести мост через реку определённой ширины);

конструирование **по замыслу**: дети обладают большими возможностями для проявления творчества, самостоятельности.

«Мост для поезда» (конструирование из напольного конструктора)

Цель: у детей формировать и закреплять умение строить разнообразные мосты. Дети учатся планировать свою деятельность, распределять обязанности, объединять конструкции единым сюжетом.

Атрибуты:

-железная дорога (рельсы), если нет, то можно придумать самим;

-поезд или состав;

-костюм железнодорожника и стрелочника (можно придумать самим);

-пассажиры поезда;

Предварительная работа:

Предварительно обговорить профессии (железнодорожник, стрелочник, машинист состава). А также сделать подбор иллюстраций, на которых изображены разные мосты. Беседа об их назначении (пешеходные, железнодорожные, автомобильные); строении мостов (устой, перекрытия, спуски).

Игра:

Определяется линия сюжета самостоятельно. Конструируется соответствующие постройки из напольного строителя (используется подручный материал, атрибуты). Дальнейшую сюжетную линию дети самостоятельно разворачивают.

Всю деятельность с детьми сРАС провожу в игровой форме, так как создание игровой ситуации вызывает у детей повышенный интерес к выполнению того или иного задания.

Дети сначала знакомятся с деталями конструктора, способами крепления двух кирпичиков, затем соединяют много кирпичиков, учатся работать в паре с педагогом. На последующем этапе вносится образец постройки, дети учатся анализировать образец и соотносить с ним свои действия. Далее –использую образцы на карточках. Дети делают анализ образца, изображенного на карточке, подбирают необходимые детали и воспроизводят постройку. Потом идёт усложнение через 2-3 темы - например: сборка машинки по карточке. Дети с удовольствием строят простейшие конструкции: дорожки, заборы, мосты, ворота, ограды, машины, домики. Например игра: «Машинка яблок» (конструирование из деталей конструктора, настольный конструктор).

Цель: дети учатся строить машину для своего груза. Развитие речи.
Дети учатся совместной игре.

Атрибуты:

- столы поставить в линейку;

- груз, который предстоит перевезти (фрукты, овощи, дрова и т.д.);

- деревья, кусты, цветы, речка, озеро, домашние животные (для деревни);

- жители деревни.

Предварительная работа:

Предварительно вспомнить – станица, особенности ее строения, кто живет, как расположены дома, какие они (высокие, низкие, из каких материалов строятся дома), кто живет, какие животные и т.д. Вспомнить с детьми предыдущее занятие или игру о грузовых машинах. Как они выглядят, для чего используют данные машины.

Игра:

Дети самостоятельно конструируют машины для перевозки груза. Моделируют постройку «Станица» с соответствующими атрибутами, населяют ее жителями и т.д. Самостоятельно выбирают развитие данного сюжета. Можно использовать персонаж, которому необходимо доставить груз из деревни в город. Предварительно педагог делает небольшую постройку города, куда необходимо доставить груз.

Дети упражняются в распознании цвета, закрепляют понятия: «высокий - низкий», «широкий - узкий», развивают связную речь. Игра с красочными кубиками, декорациями, животными и машинами помогает маленьким участникам создавать свои неповторимые истории. На примере тем: «Огород», «Осень», «Мебель», «Мишка в гости идет» и др. Используются конструкторы с деталями крупных размеров. Немаловажную роль в работе по данному направлению играет заинтересованное отношение родителей. Для них в моей работе предлагаются некоторые варианты игр с Лего: «Найди все кубики», «Найди пару», «Найди предмет такой же формы», «Расскажи, где находится деталь» и др. Например игра: «Ошибки в узоре»

На карточке изображен узор из геометрических фигур. Детям предлагают рассмотреть его и найти ошибки, нарушающие симметричность узора. После чего задают вопросы: «Из каких фигур составлен узор? Сколько фигур в верхнем ряду, в нижнем, ромбов, треугольников, квадратов, овалов?».

«Обустрой комнату»

Педагог предлагает детям лист бумаги (35x45 см) и сообщает, что это пол кукольной комнаты, просит обстроить его кирпичиками (стены комнаты), оставив промежутки для окна и двери. После того как дети сделают это, вынимает лист и кладет его рядом с построенной комнатой. Затем достает геометрические фигуры и предлагает разложить их на бумаге, подбирая похожие по форме на предметы мебели (квадрат — табуретка, прямоугольник — кровать и т. д.). Педагог рассматривает с детьми получившуюся схему и просит расставить по ней «мебель» в комнате, обстроенной кирпичиками.

Процесс овладения приемами Лего - конструирования и развитие творчества осуществляется в совместной деятельности взрослого и детей, образовательной деятельности, совместная деятельность в ходе режимных моментов. Непрерывно-образовательная деятельность организуется

интегрировано, чередуя элементы теоретической и практической новизны с игровыми и соревновательными навыками. Совместная деятельность и самостоятельная деятельность детей предполагают проведение индивидуальной работы с детьми, досугов (*развлечений*).

В заключении хотелось бы сказать, что Лего – конструирование предоставляет прекрасную возможность учиться ребенку на собственном опыте. Такие знания вызывают у детей желание двигаться по пути открытий и исследований, а любой признанный и оцененный успех добавляет уверенности в себе.

Применение метода социальных историй в комплексной реабилитации детей с РАС

*Романова Т. В,
директор ГКУ СО КК «Новороссийский ККЦРДП»,
Болдырева А. Н.,
заместитель директора по
воспитательной и реабилитационной работе
ГКУ СО КК «Новороссийский ККЦРДП»*

Центры реабилитации занимают важное место в системе непрерывной помощи детям с расстройством аутистического спектра. Реабилитация детей с РАС построена на согласованной работе мультидисциплинарной команды специалистов. Основные направления работы: преодоление трудностей социального взаимодействия в обществе, развитие социально - бытовых навыков, развитие коммуникативных навыков, психо-эмоциональное и сенсомоторное развитие, а также развитие предпосылок к познавательной и учебной деятельности.

Главную цель всех усилий мы видим в достижении ребенком с РАС максимально возможного уровня самостоятельности. Дети и подростки, страдающие данными нарушениями, нуждаются в систематическом обучении навыкам, таким как зрительный контакт, разделенное внимание, различение предметов, имитация и выполнение простых инструкций. Тем, кто не способен к речевому общению, может потребоваться обучение альтернативной коммуникации. Педагоги работают над развитием социально – бытовых и предметно – действенных навыков, КГН и навыков самообслуживания, ведь детям с РАС зачастую необходимо научиться некоторым основным аспектам жизни, включая прием пищи, чистку зубов, туалет, одевание. Это достигается системными занятиями по коррекционным методикам с доказанной эффективностью применения.

Для адаптации ребенка с РАС к окружающему миру, формированию у него функциональных и социальных навыков, требуется большое

количество подсказок. Покидая пределы своей комнаты, квартиры или дома, аутичный ребенок чувствует себя «на вражеской территории». Необходимо помочь ему шаг за шагом осваивать пространство вокруг, постепенно избавляясь от страхов и накапливая позитивный опыт [3]. Для ребенка с аутизмом важно знать, как долго продлится то или иное действие, сколько людей будут в нем участвовать, как часто будут происходить подобные ситуации и другие важные подробности [4]. Одним из наиболее эффективных методов формирования жизненных компетенций является метод социальных историй. Он был разработан Кэрол Грей в 1991 году.

Социальные истории – это короткие рассказы, содержащие описание конкретных ситуаций, событий и занятий. Они включают в себя специфическую информацию о предстоящих событиях: чего стоит ожидать, и как следует себя вести [1]. Метод социальных историй является одной из самых действенных разновидностей метода визуализации, применяемых в работе с лицами с расстройством аутистического спектра. В короткой истории описывается ситуация, в которую должен включиться ребенок. Ему необходимо понять ситуацию, осознать себя в ней и социально пережить ее. Социальные истории помогают детям с РАС вырабатывать правильные социальные навыки, а их семьи подготовить ребенка к новым событиям, местам и лицам, смягчая возможные негативные проявления. Многообразие социальных историй позволяет применять их в самых разных ситуациях.

Эффективность применения метода социальных историй особенно заметна при обучении детей и подростков самообслуживанию и культурно – гигиеническим навыкам, коммуникации, поведению в общественных местах, ориентации в окружающем пространстве. Любая социальная история несет в себе регуляторную функцию. Она может стать для ребенка с РАС хорошей подсказкой для регулирования собственного поведения, а также ключом для понимания эмоций и причин поведения других людей.

Метод социальных историй минимизирует стресс от первоначальных посещений центра, облегчает адаптацию ребенка к новым условиям. Работа начинается с изучения социальной истории «Я иду в центр реабилитации». Специалисты отделения диагностики заранее предоставляют родителям (как правило, по электронной почте) альбом с подробным описанием маршрута и последовательности действий при посещении центра реабилитации. Родители должны дополнить альбом фотографиями и рисунками, соответствующими своим условиям (дом, улица, где живет семья, дорога в центр, номер автобуса и пр.).

Правила составления социальной истории для детей с РАС:

1. Социальная история должна соответствовать зоне ближайшего развития ребенка. Она предшествует реальной ситуации.

2. Обязательны конкретность истории, а также простота и доступность сюжета.

3. Идет повествование от 1-го лица. Для подростков допустимо повествование от 3-го лица.

4. Сюжет разработан для конкретного ребенка в конкретной ситуации, для использования другими нуждается в редактировании.

5. Повествование делится на небольшие этапы. Каждый этап иллюстрируется фотографиями, картинками или рисунками, понятными для ребенка.

6. История носит пропедевтический характер и позволяет заранее прожить ситуацию столько раз, сколько это необходимо для ее осознания.

В Новороссийском ККЦРДП был проведен конкурс практико – ориентированных методических проектов «Социальные истории». Конкурс был нацелен на совершенствование методов работы с детьми с расстройством аутистического спектра, повышение методической грамотности и творческой активности педагогов центра, оказание практической и консультативной помощи семьям детей с РАС, а также на пополнение банка методических разработок учреждения. В конкурсе приняло участие 72% специалистов и педагогов центра. Был разработан пакет документов: положение о конкурсе, критерии оценки работ, бланки оценочных листов экспертной группы. В результате проведенной работы методическая копилка учреждения пополнилась пятнадцатью социальными историями: «Я иду в цирк», «Поездка на автобусе», «Я иду на занятие к дефектологу», «Как пользоваться одноразовыми платочками», «Как вести себя с животными», «Я готовлю бутерброд», «Сервировка стола» и др.

На заседаниях клуба для родителей «Оберег» специалисты обучают мам и пап составлению социальных историй на самые разные темы, показывают разработанные образцы, помогают составить историю для конкретного ребенка. Социальные истории помогают сформировать все то, что обычный ребенок формирует в себе сам как бы мимоходом. Главное, и в то же время самое сложное, – научить ребенка преодолевать привычную зону комфорта, «вытащить» его из внутреннего погружения, помочь получать удовольствие от процесса обучения. Практика показывает, что социальные истории удобно создавать в компьютерной программе «Power Paint», однако существуют самые разнообразные варианты: альбомные, схематичные, наборы карточек и символов для составления алгоритмов и пр. Родители выбирают наиболее подходящий вариант для своего ребенка.

Какой бы ни была форма аутизма (легкая, средняя или тяжелая) всегда есть возможность найти пути взаимодействия с ребенком. При планомерной, грамотной и долгосрочной работе до 60% детей имеет

возможность выхода в высокофункциональное состояние, возможность полноценной жизни в обществе.

Ожидаемые результаты применения метода социальных историй:

- ✓ Снижается чувство тревоги, агрессия и самоагрессия
- ✓ Совершенствуется сенсорное восприятие информации
- ✓ Улучшаются коммуникативные навыки ребенка
- ✓ Появляется интерес к окружающему миру
- ✓ Улучшаются социально – бытовые навыки
- ✓ Появляется самостоятельность в самообслуживании
- ✓ Укрепляется эмоционально – волевая сфера
- ✓ Формируется мотивация к деятельности.
- ✓ Появляется перенос усвоенных навыков в различные учебные и бытовые ситуации.

Литература

1. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения. М.: Бахрах-М, 2015.
2. Эстербрук С.А., Орлова Е.А., Карпекова Т.А. Метод социальных историй в развитии социального взаимодействия детей с нарушениями аутистического спектра (по материалам зарубежных источников). Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2018 № 1.
3. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком: установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2017.
4. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие. М.: Аутизм. Федеральный ресурсный центр, 2016.

Использование арт-терапии как средства коррекции эмоциональной сферы детей с расстройствами интеллектуального развития

Сухина Г.В.,
учитель, олигофренопедагог
ГКОУ школы-интерната № 2 г. Сочи
Игушева А.В.,
заместитель директора по УВР
ГКОУ школы-интерната № 2 г. Сочи

Актуальность. Психические расстройства являются одной из главных проблем общественного здравоохранения в современном мире и одно из приоритетных мест занимает изучение проблемы психологи-

педагогической коррекции эмоционального интеллекта детей школьного возраста.

Теоретический анализ проблемы психолого-педагогической коррекции эмоциональной сферы детей с расстройствами интеллектуального развития средствами арт-терапии позволил выявить психологические особенности эмоций детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях коррекционной школы.

Цель статьи: показать значение арт-терапии, как эффективного средства в развитии детей с отклонениями в интеллектуальном развитии. Провести параллель концепции Л. С. Выготского «системного социогенеза высших психических функций» как основного онтогенетического закона развития и показать важность этого принципа со стороны искусства и механизм влияния арт-терапевтических методик на развитие психических функций детей.

Рост численности рождаемости детей с нарушениями психического развития, многообразие форм интеллектуального недоразвития, – вызывают обеспокоенность и ставят задачи по воспитанию детей до возможной степени умственного и нравственного развития. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью [1] в качестве одного из приоритетов выделяет эмоциональные составляющие развития школьника. Ставится задача развития эмоциональной отзывчивости и сопереживания с целью подготовки детей к жизни и деятельности в сложных социально-экономических условиях.

Л.С. Выготский [2] отмечал феномен «засущенного сердца», ...когда «обесчувствованию» способствует технологизация и прогматизация жизни, в которой участвует ребенок. Это актуально и в современном мире. Нарушения эмоционального развития, запаздывание в формировании эмоций у детей приводят к отставанию в общем развитии, вспыльчивости, агрессивности, тревожности, – которые выливаются в серьезные проблемы в виде низкой социальной адаптации, склонности к асоциальному поведению, затруднениям в приобретении знаний в школе [3].

Развитие эмоциональной сферы ребенка связано с особенностями мира его чувств и переживаний и начинается с выражения простейших чувств: радости, гнева, печали, страха, стыда, – которые выражают его отношение к самому себе и окружающему миру. Отсюда следует, что эмоциональное развитие – это процесс, в ходе которого ребенок учится откликаться на различные явления окружающей действительности, а также вырабатывать в себе умение красиво и понятно для окружающих выражать свои эмоции.

У детей с отклонениями в развитии, наличие в эмоциональной сфере первичных изменений способствует своеобразному психопатологическому формированию характера, резко осложняющим коррекцию основного

психического дефекта. Вот почему изучение, воспитание и коррекция эмоциональной сферы детей имеют столь важное значение.

Оттенки эмоций и переживаний им недоступны, они могут испытывать только удовольствие или неудовольствие, например: грусть-радость, любовь-ненависть, т.е. – полярность эмоций [4]. Отличительной чертой таких детей, является неустойчивость эмоций. Состояние радости без особых причин сменяется печалью, интерес – апатией и т.п. Переживания их неглубокие, упрощенные. Эмоциональные реакции, зачастую бывают болезненными, несоразмерными воздействиям внешнего мира по своей динамике: у одних наблюдается чрезмерная легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые смены настроения. У других детей отмечается избыточность и инертность переживаний, возникающих по незначительному поводу, зачастую имеют место случаи резкого перехода от эмоциональной возбудимости, то эмоционального спада (эйфория, дисфория, апатия).

Внешнее проявление эмоций осуществляется через интонации голоса, мимику, позы, жесты, – подчеркивающими эмоциональную выразительность, то есть умение красиво и доступно для окружающих выражать свои эмоции и чувства. Через средства эмоциональной выразительности, по тому, как мы реагируем на то, или иное событие: улыбаемся, хмуримся, – происходит восприятие наших эмоций другими людьми, но излишняя и неуместная эмоциональная выразительность зачастую оценивается негативно и тогда возникает необходимость контролировать их проявление [5].

Эмоциональное развитие – это процесс преодоления и компенсации нарушений умственного развития, в ходе которого расширяется спектр чувств, осознание переживаний, вырабатывается умение контролировать свои эмоции и повышается уровень самоконтроля.

Действенным средством развития эмоциональной сферы является – арт-терапия, основанная на идее, что творческое выражение способствует укреплению психического здоровья, поскольку в ходе арт-терапевтических занятий [6] дети вовлекаются в художественную деятельность, что помогает им исследовать свои эмоции, развить самосознание, справиться с тревогой, стрессом, избавиться от травмирующих переживаний, расстройств обучения.

Психокоррекция, использующая приемы творчества [7], ориентирована на присущий каждому человеку внутренний потенциал здоровья и силы, где делается акцент на естественное проявление чувств, настроений, эмоций [8]. Посредством арт-терапии дети получают лечение, основанное на их существующих сильных и слабых сторонах, интересах и заботах. Если ребенок переживает что-то трагическое, это событие обычно погружается в его подсознание, где оно затрагивает его в будущем. При помощи арт-терапии можно помочь детям вывести эти подавленные

эмоции на поверхность, чтобы воспитатель мог сосредоточиться на решении проблем ребенка.

На арт-терапевтических занятиях педагог не стремится научить детей рисовать, лепить или привить актерские навыки, а лишь помогает справиться с внутренними проблемами, дать импульс для выплеска творческой энергии, выразить эмоции и переживания, которые он не может сформулировать.

Эффективным средством диагностики и коррекции эмоционального развития, может быть имаготерапия⁶ вследствие того, что в куклотерапии присутствуют яркие, узнаваемые и запоминающиеся зрительные образы, которые оказывают огромное влияние на психику детей и являются источником выражения самых разнообразных эмоций, а, следовательно, развития эмоциональной сферы ребенка [9].

Основа метода – отождествления себя с выбранным героем. Выбранный образ обязательно должен быть положительным, то есть ребенку необходимо представить себя в своем лучшем проявлении. Образ может быть, как конкретный сказочный герой, так и вполне может быть собирающим или рожденным фантазией ребенка. После того как образ создан начинается терапевтический процесс. Обычно это кукольный спектакль. Дети во время применения данного метода могут попеременно выступать в качестве актеров и зрителей, участвующих в постановке, где моделируются жизненные ситуации [10]. Во время сеанса дети испытывают эмоциональные напряжения, как бы снова проходят через травмирующую ситуацию. Когда «ожившие куклы» начинают двигаться, они «переносят» детей в новый увлекательный мир сказки, где все возможно и все необыкновенно.

Исследование проводилось на базе школы-интерната № 2 г. Сочи, по адаптированным диагностическим заданиям А.А. Крылова [11]. В формате индивидуальных занятий, в ходе которых ребенок переходит от пассивного наблюдателя до роли главного героя импровизации, было охвачено 20 детей, учащихся 5-7 классов, средний возраст участников – 12,5 лет. В описании динамики развития эмоциональной сферы были использованы данные лишь 10 детей, для облегчения описания и анализа результатов.

Этапы исследования по определению эмоционального развития детей:

1. Ребенок – слушатель – рассказчик. На данном этапе происходит установление контакта и вживление в образ выбранного героя. Важно чтобы ребенок испытал все те чувства, которые переживает его герой.

⁶ Имаготерапия – это исцеление позитивными образами. Само название методики произошло от латинского слова «*imago*» – образ. Именно образ был положен в основу метода.

Цель первого этапа – развитие и фиксация положительного образа себя и соответствующего поведения; снятие внутреннего напряжения.

Результат – выбранный образ героя становится привычным.

2. Ребенок участвует в инсценировке той или иной истории. Это может быть фрагмент сказки, мультфильма, жизненной ситуации.

Основное условие – драматичность. Здесь должна развернуться драма, должны присутствовать диалоги и активные действия. Все участники действия должны быть вовлечены в эмоциональные переживания героев постановки. Обязательное условие – присутствие положительного образа себя.

Результат – изменение реакции ребенка на травмирующую ситуацию.

3. Психологическая корректировка особенностей характера ребенка в ходе индивидуальных сеансов и групповой театральной инсценировке. Например, застенчивому ребенку предлагается роль активного, нагловатого героя. А излишне эмоциональные дети играют роль застенчивых и скромных. Это помогает почувствовать себя в новом образе, понять чувства других.

В процессе участия ребенка в сеансе арт-терапии велось наблюдение за его эмоциональными проявлениями по экспрессивным признакам. В схему наблюдения были включены эмоции: радость, удивление, безразличие, страх и сопротивление, которые вносились в протокол наблюдения по выражению лица, положению головы, туловища, рук и ног испытуемых (см. Таблица 1). Данные, полученные при диагностике детей во время сеанса имаготерапии, обрабатывались и заносились в подготовленные таблицы (см. Таблица 2 и 3).

Для неконтактного метода оценки эмоциональных реакций учитывались сочетания экспрессивных признаков психических процессов [11]:

Радость:

✓ Лицо: брови – приподняты; глаза – прищурены; рот – полуоткрыт, уголки губ приподняты (улыбка, смех).

✓ Голова: отклонена назад.

✓ Корпус: отклонен назад.

✓ Руки: подвижны, хлопает в ладоши.

✓ Ноги: подвижны, притопывание ногами.

Удивление:

✓ Лицо: брови – приподняты; глаза – широко открыты; рот – раскрыт, губы не напряжены.

✓ Голова: неподвижна.

✓ Корпус: неподвижен или устремлен вперед.

✓ Руки: неподвижны или пассивно свисают.

✓ Ноги: согнуты в коленях.

Безразличие:

- ✓ Лицо: брови – занимают горизонтальное положение; глаза – веки полуопущены, взгляд в сторону; рот – закрыт, полуоткрыт.
- ✓ Голова: неподвижна.
- ✓ Корпус: «сломан».
- ✓ Руки: опущенные, вялые, малоподвижные.
- ✓ Ноги: стоят произвольно или шаркают по полу.

Страх:

- ✓ Лицо: брови – приподняты, продольно-поперечная складка на лбу; глаза – расширены; рот – закрыт или прикрыт.
- ✓ Голова: опущена, иногда отвернута или откинута назад.
- ✓ Корпус: неподвижен, расслаблен, сутулость.
- ✓ Руки: прижаты к груди, кисти сжаты в кулак, дрожание.
- ✓ Ноги: согнуты в коленях.

Сопереживание [12]:

- ✓ Лицо: брови – приподняты, взгляд выражает «соучастие»; рот – закрыт, полуоткрыт.
- ✓ Голова: слегка отклонена в сторону.
- ✓ Корпус: неподвижен, слегка устремлен вперед.
- ✓ Руки: слегка напряжены, неподвижны.
- ✓ Ноги: согнуты в коленях.

Для проверки эффективности сеанса имаготерапии, направленного на коррекцию эмоциональной сферы, была проведена повторная диагностика, которая выявила положительную динамику по всем интересующим нас критериям эмоционально развития у детей с нарушениями интеллектуального развития. Диагностические задания по формату и трудности соответствовали контрольном этапу, но использовались другие сюжеты инсценировок.

Обработка результатов исследования проводилась без математико-статистической обработки экспериментальных данных и показала:

1. наиболее ярко выраженную степень проявления имеют положительные эмоциональные переживания ребенка: радость, удивление;
2. отмечена беспричинная вспыльчивость, раздражительность, агрессия, низкая степень соучастия и сопереживания.
3. дети, после индивидуальных занятий стали активнее принимать участие в групповой театрализованной игре. Их мимика и пантомимика стали более выразительными и понятными для окружающих.

Таблица 4.

Сравнение уровней эмоционально-эстетического развития детей

Уровни	Количество детей – %	
	На начальном этапе	На заключительном этапе

Низкий	1 – 10	–
Средний	3 – 30	2 – 20
Высокий	6 – 60	8 – 80

Как видно из таблицы 4, работа по специально подобранным методам и приемам психического развития посредством арт-терапии, позволила повысить уровень соматической и вербальной выразительности детей.

Сравнивая результаты диагностики на начальном и заключительном этапах опытно-исследовательской работы, можно сделать вывод, что работа по эмоциональному развитию детей с нарушениями интеллектуального развития средствами арт-терапии дала положительные результаты и может использоваться педагогами для коррекции эмоциональной сферы детей.

На основе статистически значимых результатов исследования формулировались выводы и заключение об эффективности проведенной коррекционной работы.

Мы распределили исследуемых школьников на три группы: школьники, имеющие высокий уровень развития эмоциональной сферы, это те дети, у которых не возникает трудностей при восприятии графического изображения эмоций; они хорошо ориентируются в понятиях «эмоции» и «настроения»; верно могут воспроизводить эмоциональные состояния мимикой; проявляют достаточно высокий уровень эмпатии к сверстникам.

Следующая группа, это школьники, которые показали средний уровень развития эмоциональной сферы. Школьникам сложно правильно воспринимать эмоциональное состояние человека и дифференцировать эмоции. При этом дети достаточно легко отличают радость, грусть, злость и затрудняются в распознавании испуга, удивления. Дети, прежде всего, обращают внимание на выражение лица, не придавая значения пантомимике – позе и жестам.

И третья группа школьников, это дети, которые продемонстрировали низкий уровень восприятия эмоциональной экспрессии: развитие эмоциональной чувствительности к окружающим: не владеют языком эмоций, не понимают эмоциональное состояние других людей.

Сравнив психодиагностические результаты, полученные при первичном и повторном исследовании на основе статистически значимых результатов исследования, формулировались выводы и заключение об эффективности проведенной коррекционной работы.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью. – С. 12.
2. Выготский Л.С. Проблема эмоций // Вопросы психологии. – 1958. – № 3, – С. 125-134.
3. Кинаш Е.А. Особенности готовности к письму умственно отсталых детей, воспитывающихся в условиях ДОУ компенсирующего вида / Е.А. Кинаш // Дефектология. – 2002. – № 6. – С. 60-66.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Серия: Мастера психологии. Издательство: Питер. – 2002. – С. 513-514.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Серия: Мастера психологии. Издательство: Питер. – 2002. – С. 560-562.
6. Селиванова Ю.В. Применение арт-терапевтических технологий в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра во внешкольной деятельности // Под ред. проф. Ю.Г. Голуба. Саратов, 2017. С. 220-225.
7. Павлова Н.В. Художественно-творческая деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья как средство социокультурной интеграции / Н.В. Павлова, Ю.В. Селиванова, Л.В. Мясникова // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2017. – № 12 (32). – С. 186-192.
8. Копытин А.И. Основы арт-терапии. СПб.: Лань, 2013 – С. 162.
9. Вольперт И.Е. Имаготерапия как метод реабилитации при неврозах и психических заболеваниях // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1981. – Т. 81. – Вып. 3. – С. 402-406.
10. Социальная работа с различными группами населения: учебное пособие / Под ред. Н.Ф. Басова. – КНОРУС, 2016. – 528с. – С. 284.
11. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под общей ред. Крылова А.А. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер. – 560с.: ил. – (Серия «Практикум по психологии»). 2003. – С. 207-212.
12. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. – 1985. – Т. 1. – С. 195.

Сотрудничество семьи и школы - основное условие реализации программы "Здоровье" во внеурочной деятельности

*Трушко Ю. А.,
учитель физической культуры
школы-интерната № 28
п. Суворов-Черкесского*

По определению Всемирной Организации Здоровья "Здоровье - это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов".

По данным Всемирной организации здравоохранения, здоровье человека на 50% зависит от образа жизни, на 20% - от социальных и природных условий, на 20% - от особенностей наследственности человека и на 10% - от системы здравоохранения. Здоровье - это резервы жизни человека, которые формируются в процессе воспитания. Значит, здоровье - категория педагогическая тоже. Здоровье либо корректируется, либо утрачивается в процессе пребывания человека в семье и школе [6].

Сегодня перед школой стоит задача - воспитывать у молодых людей устойчивую жизненную позицию и здоровый образ жизни. Формирование ЗОЖ - это целенаправленный, систематический и организационный процесс на всех этапах школьного обучения с обязательным участием родителей. Причем, родители ребенка являются активными субъектами образовательного процесса.

С каждым годом увеличивается количество школьников со статусом "обучающийся с ограниченными возможностями здоровья" (далее - ОВЗ). Помимо основного нарушения, у ребенка с ОВЗ диагностируется целый ряд сопутствующих соматических и психических заболеваний. Поэтому, очень важно вовремя сформировать у детей потребность к сохранению здоровья и на этой основе прививать соответствующие стереотипы поведения, навыки [1].

Цель — обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки здорового образа жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Сегодня мы вкладываем в здоровье детей и семью и предполагаем пролонгированный эффект, который будет выражаться в повышении качества жизни, гражданского становления личности, успешной социализации, самореализации в индивидуальной жизни, обществе, сфере труда и занятости.

Семья занимает центральное место в воспитании ребенка, играет основную роль в формировании мировоззрения и нравственных норм поведения ребенка.

Только в семье возможно использование широкого и многообразного диапазона различных здоровьесберегающих технологий [3].

Как привлечь родителей в школу и сделать союзниками? Ни одному родителю не интересны проблемы школы. Наша образовательная организация выстраивает взаимоотношения на интересе к ребенку, чаще на его успехах.

Педагогическое взаимодействие школы и семьи состоит в создании благоприятных условий для личностного развития и роста детей с ОВЗ, активной позиции человека, ведущего здоровый образ жизни.

В нашей образовательной организации ГКОУ школе-интернате № 28 п.Суворов-Черкесский разработаны и внедряются положения о применении здоровьесберегающих технологий во внеурочной деятельности. Исходя из неоднородности контингента обучающихся, наших воспитанников главный акцент в своей деятельности школа делает на учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и уровень развития. Внеклассная работа строится таким образом, чтобы каждый ребенок чувствовал себя в школе комфортно и по своим возможностям нашел себя в творческой, спортивной деятельности.

В школе работает ряд творческих кружков: кукольный, театральный, хореографический, игра на свирели, а также ряд коррекционных занятий спортивной направленности: "Азбука здоровья", "Маленький человек в большом мире", "Развитие и коррекция двигательной сферы", "Ритмика" и спортивные секции по волейболу и футболу.

Стремление к актерству, к игре присуще всем детям, в том числе и детям с ограниченными возможностями здоровья. А для таких детей это особенно важно. Занятия в атмосфере творчества формируют и развивают коммуникативные способности ребенка с ОВЗ, формируют его систему ценностей, позволяют реализовать мечту, способствуют утверждению положительных личностных качеств, осуществляют коррекцию психических процессов: памяти, мышления, внимания, воображения [1].

Участие в кукольном, театральном кружках прививает детям умение трудиться. Выучить роль, сыграть ее так, чтобы понравилось зрителям - это огромный труд... Труд, а еще самодисциплина. В изготовлении костюмов и декораций к спектаклям активно помогают родители учеников, а зачастую и сами участвуют со своими детьми в представлении. Сколько сил, времени и труда необходимо! Свои таланты, в качестве творческого отчета, дети обязательно показывают родителям на общешкольных родительских собраниях.

Эстетической составляющей здоровьесбережения, вносящей свой вклад в дело развития личности ребенка является обучение игре на

свирили. Маленький инструмент, объединяющий индивидуальную и коллективную форму общения, способен приносить улыбку и радость, большую пользу в реализации здоровьесберегающих технологий. Это, прежде всего, дыхательная гимнастика, развитие мелкой моторики пальцев рук, развитие чувства ритма, слуха, вокальных навыков и, наконец, приобщение к миру искусства.

От степени заинтересованности детей в собственном здоровье напрямую зависит успех в работе по формированию ЗОЖ.

Сегодня для самосовершенствования личности школьников необходимо сформировать у них потребность к систематическим занятиям физическими упражнениями. Данный процесс может успешно реализовываться лишь в том случае, если он будет основываться на мотивационном подходе к своему здоровью через физическое воспитание. Физическая культура будет восприниматься как личная ценность, если активизировать физкультурно-оздоровительную деятельность [4].

Работа нашей образовательной организации, направленная на формирование ЗОЖ строится в тесном сотрудничестве с родителями. Сегодня многие родители часто испытывают трудности в общении с собственным ребёнком, в некоторых случаях ограничиваясь только вопросом: «Как дела в школе?». Нельзя, чтобы родители были лишь пассивными участниками педагогического процесса.

Эффективность дают такие формы работы, на которых знания преподносятся в процессе сотрудничества педагога и родителей, активного взаимодействия взрослого и ребёнка.

Именно поэтому одна из приоритетных задач в настоящее время - усиление взаимодействия школы и семьи, целью которого является укрепление физического и психического здоровья детей с ОВЗ, создание неформальной, дружеской атмосферы, осуществление эффективной связи между участниками образовательного процесса [5].

Средством реализации поставленной цели мы выбрали спортивные состязания между командами, в состав которых входили родители с детьми.

Мы считаем, что именно сейчас обучающиеся должны быть вовлечены в спортивные мероприятия, которые повышают интерес к физической культуре и здоровому образу жизни, воспитывают волевые качества, развиваются стремление к победе и уверенность в своих силах.

Семейные спортивные соревнования – это яркие и ожидаемые детьми события, в которых они любят принимать участие, соревнуясь со сверстниками и родителями, демонстрируя полученные физические навыки. Атмосфера праздника и дух соперничества вызывают множество положительных эмоций у детей, а привлечение родителей к проведению этих событий способствует сближению взрослых и детей для победы в соревнованиях [3].

Спортивные состязания включают в себя различные - эстафеты, головоломки, конкурсы на сообразительность, спортивные упражнения на выносливость, ловкость, спортивную подготовку. При составлении программы состязаний учитываются возрастные особенности и физические способности участников.

Для родителей и детей подготавливаются специальные конкурсы.

Во время проведения состязаний царит атмосфера спортивного азарта, доброжелательности и эмоционального подъема. Дети, видя, как родители вместе с ними принимают участие в соревнованиях, начинают проявлять больший интерес, стремятся выполнять задания как можно лучше, поскольку за ними наблюдают их близкие.

Конечно, спортивные соревнования строятся так, чтобы в результате борьбы были выявлены сильнейшие участники и команда. Однако, главный итог наших состязаний - возможность детей и родителей пообщаться друг с другом, зарядиться хорошим настроением, положительными эмоциями и повысить интерес к занятиям физической культурой и спортом [2].

Мы считаем, что важным результатом проделанной работы являются изменения у учащихся отношения к предмету «физическая культура» и занятиям спортом. Объединить детей и учителей, сплотить их в один дружный коллектив для достижения общего результата - формирование здорового образа жизни.

Проведение спортивных конкурсов, где принимают участие педагоги, родители и учащиеся в составе одной команды или как соперники способствует укреплению дружеских отношений между ними.

Проводя коррекционные занятия физкультурно-оздоровительной направленности, школа старается установить тесный контакт между родителями, детьми и педагогами. Практика показывает, что только при взаимодействии всех участников образовательного процесса можно воспитать разностороннего, здорового и успешного человека, способствовать передачи опыта старшего поколения младшим, дает возможность по-новому оценить свое отношение к учебе, своему умственному, физическому развитию и здоровому образу жизни [1].

И самое главное, пример родителей и педагогов - лучший метод убеждения.

Надеемся, что физическая культура и спорт, сила и воля, которые ребята приобретают во время спортивных состязаний, будут им верными и надежными помощниками в учёбе, труде и жизни для детей с ОВЗ.

Литература

1. Коваленко В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе 1-4 классы.– М.: «Вако», 2004.

2. *Лецких А.А.* «Подвижный» способ обучения и его влияние на развитие учащихся // Завуч начальной школы. 2004. №1.
3. *Смирнов Н.К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. М.: АПК ПРО. 2002.
4. *Тукачёва С.И.* Физкультминутки. Волгоград: Учитель. 2005.
5. Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина «Ребенок с особыми образовательными потребностями» <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnymi-potrebnostjami>
6. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (В ред. Федеральных законов от 07.05.2013 №99-ФЗ)

Работа с учащимися РАС с применением методики РЕР-3

Чичук Т.В.,
учитель, олигофренопедагог
ГКОУ школы-интерната № 2 г. Сочи
Мостовая Т.А.,
учитель, олигофренопедагог,
заместитель директора по УВР
ГКОУ школы-интерната № 2 г. Сочи

Актуальность данной темы выражается в том, что одной из ключевых проблем для педагогов в современной коррекционной школе является поддержание интереса к учебной деятельности у детей с РАС. Поэтому обучение должно быть доступным, но лежать в зоне умеренной трудности. Поэтому, мы должны применять к их обучению следующие задачи:

- 1.Установление контакта со взрослыми.
- 2.Смягчение общего фона сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, страхов.
- 3.Формирование целенаправленного поведения.
4. Преодоление отрицательных форм поведения: агрессии, негативности, расторможенности влечений.
5. Ориентация аутичного ребенка во внешнем мире.
- 6.Развитие самосознания и личности аутичного ребёнка.
- 7.Развитие внимания, памяти, мышления.

Содержательное направление образования детей с РАС трудно делить на этапы на основе временных характеристик, как это обычно делается. Путь, который нужно пройти, чтобы постепенно подключаться к обычной программе, у каждого ребенка свой, не во всем одинаковы и целевые установки.

ФГОС образования выделяет пять образовательных областей, что представляется весьма условным, поскольку содержание работы по

отдельным областям во многих случаях разделить очень трудно. Структура нарушений при РАС заставляет взглянуть на образовательные области и содержащиеся в них задачи с позиций коррекционной направленности детей с аутизмом.

Таким образом, возникает необходимость концентрировать усилия на одних проблемах, тогда как другие оказываются значительно менее актуальными(а иногда фактически невыполнимыми), при этом индивидуальные особенности вносят дополнительное разнообразие в содержание, методические и организационные аспекты образовательной траектории.

Чтобы подойти к реализации поставленных в Стандарте целевых установок **ко всем образовательным направлениям**, с детьми с РАС необходимо проделать предварительную работу.

Её важнейшие этапы:

1. Установить взаимодействие с ребенком, возможно эмоциональный контакт;
2. Отработать стереотип учебного поведения (с использованием любого методического подхода, соответствующего особенностям данного ребёнка);
3. Обучить выполнению простейших инструкций;
4. Сформировать произвольное подражание.

Методика РЕР-3

Индивидуальное психолого-педагогическое обследование для детей с расстройствами аутистического спектра РЕР-3 помогает не только узнать, входит ли ребёнок в спектр РАС, но и позволяет выявить уровень его развития в 7 областях, а затем написать индивидуальную программу обучения.

В РЕР-3 информацию о ребенке получают из двух основных источников.

Во-первых, это результаты выполнения заданий, основанных на типичных для детей формах активности; эти результаты оцениваются по стандартизованным, соотнесенным с типичным развитием шкалам.

Во-вторых, информацию получают из опросника для родителей (или законных представителей ребенка).

РЕР-3 включает 172 задания, которые предлагают ребенку выполнить.

Задания представляют собой то, чем обычно занимаются дети младшего школьного возраста: сложить пазл, пустить мыльные пузыри, скатать колбаску из пластилина, что-то нарисовать, срисовать или раскрасить, покормить игрушечную собачку и др. Количество заданий представляется большим, чем есть на самом деле, поскольку одно реальное задание может использоваться для оценки сразу нескольких параметров.

Задания по вербальному и невербальному интеллекту объединены в блок «коммуникация», по общей, тонкой моторике и зрительно-двигательному подражанию (зрительно-моторной координации) - в блок «моторика», аффективные проявления, социальное взаимодействие, типичное поведение в двигательной и речевой сферах - в блок «дезадаптивное поведение» (рисунок 1).

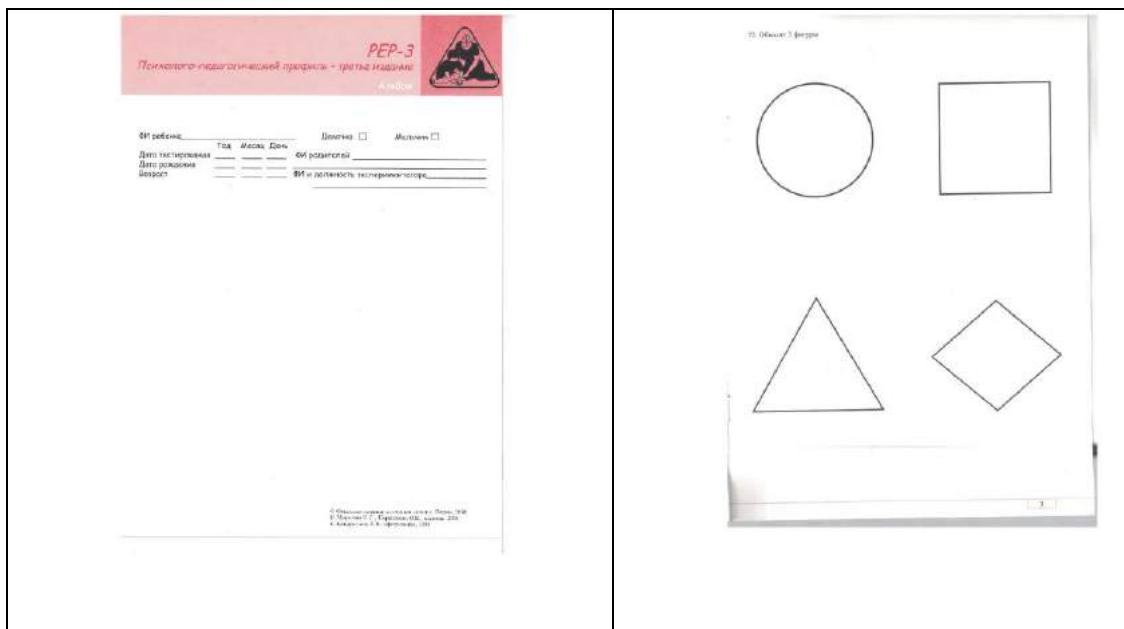


Рисунок 1. Задания по вербальному и невербальному интеллекту

Исходя из всего выше сказанного, мы хотели бы представить несколько заданий, которые мы активно применяем при диагностике по методике РЕР-3.

1. Ребёнку предлагают 3-5 кубика с различными текстурами для того, чтобы выявить сенсорную модальность и насколько она адекватна. То есть «зависает» ли ребёнок с определенными тактильными ощущениями и, если да, то с какими. Это помогает в дальнейшем работать с сенсорной составляющей и «насыщать» малыша.

2. Одним из средств изучения вербального/невербального интеллекта является соотношение изображения с реальным предметом. Предлагают такие предметы, как карандаш, стакан, зубную щетку, носок и т. п. Одновременно отмечают, знает ли ребёнок как используются эти предметы.

3. Для определения зрительно-двигательной координации и ведущего глаза/руки/полушария могут предложить калейдоскоп или белый лист бумаги с отверстием.

4. Графомоторные навыки ребёнка рассматривают по нескольким параметрам: это и мелкая моторика, и рисование, и графическая

символика. Предлагают специальный альбом для рисования, чтобы понять, видит ли ребёнок контуры рисунка и может его закрасить, умеет ли скопировать и нарисовать прямую и круг, и т. д.

Вопросник для родителей включает 10 вопросов в связи с проблемами поведения, 13 - о состоянии навыков самообслуживания и 15 вопросов – по адаптивному поведению, то есть всего 38 вопросов (рисунок 2).

PEP-3
Психолого-педагогический профиль - третье издание
Справочник для родителей

Имя и фамилия ребенка: _____ мама: папа:
Дата рождения: _____ Имя и фамилия родители: _____

Уважаемые! Этот опросник состоит из трех основных разделов: (1) Уровень развития и наследственность (2) Диагностическое обследование и описание состояния ребенка. При помощи этого опросника можно выявить: 1) Нарушение общего развития; 2) Дети с нарушением интеллекта; 3) Адаптивные нарушения. Каждый раздел имеет определенную форму изложения, позволяющую максимально достоверно сформулировать информацию, о которой мы спрашиваем. Пожалуйста, будьте честны при ответах на вопросы, чтобы Вы могли более адекватно оценить состояние Вашего ребенка.

1. Трудности развития в настоящий момент:
Укажите: Помогают ли ваши меры, которыми занимается забота ребенка? Вашему ребенку в настоящее время требуется помощь? При этом Вам необходимо предоставить конкретные примеры, когда это требуется, а также описать, что именно делает ребенок, чтобы помочь ему. Помогают ли эти меры, или же они не помогают?

1. По сравнению с обычным детским возрастом способность к обучению: лучше, хуже, одинакова.

2. По сравнению с обычным детским возрастом способность к общению: лучше, хуже, одинакова.

3. По сравнению с обычным детским возрастом способность к самостоятельности: лучше, хуже, одинакова.

4. По сравнению с обычным детским возрастом способность к общению: лучше, хуже, одинакова.

5. По сравнению с обычным детским возрастом способность к общению: лучше, хуже, одинакова.

6. По сравнению с обычным детским возрастом способность к общению: лучше, хуже, одинакова.

© Образование и наука Академии наук РАПН © Издательство Академии наук РАПН © Администрация Академии наук РАПН © Академия наук РАПН

Рисунок 2. Вопросник для родителей

Кроме того, родителям предлагается оценить уровень развития ребенка на момент обследования по пяти параметрам (способность к общению, развитие моторики, социальных навыков и самообслуживания, а также способностей мышления) и в целом (какому возрасту соответствует состояние навыка или общего развития). Также родителям предлагаются десять диагностических категорий (аутизм, умственная отсталость, шизофрения, речевые нарушения и т.д.), чтобы оценить, в какой степени они подходят их ребенку и влияют на его развитие. Эти разделы характеризуют адекватность отношения родителей к ситуации нарушения развития у их сына или дочери, в какой степени эти оценки сходны у обоих родителей (если они оба заполняют вопросы).

РЕП-3 используется для решения следующих конкретных задач:

- определение сильных и слабых сторон развития ребенка, как основы для составления индивидуальных программ обучения;
- получение информации, подтверждающей диагноз;
- определение уровня развития ребенка и степени его адаптации;

- оценка эффективности педагогической и клинической коррекции в динамике.

К достоинствам РЕР-3 можно отнести гибкость схемы применения (нет временных ограничений - можно проводить обследование в течение нескольких занятий с перерывом, за несколько дней и т.п.), возможность оценить зону ближайшего развития, поскольку результат оценивается не только как «выполнено»/«не выполнено», но и как «выполнено с помощью», виды которой строго регламентированы для каждого задания. Результат представлен не только качественными, описательными данными, но также наглядно (в форме графика) и количественно (психический возраст по семи шкалам) (рисунок 3).

РЕР-3, безусловно, не может применяться без других методов исследования (наблюдение, клиническая беседа и т.п.), он не лишен недостатков (в частности, недостаточно точно дифференцирует легкие нарушения в двигательной сфере), но, как показывает практика, является во многих отношениях очень полезным инструментом психолога и дефектолога.

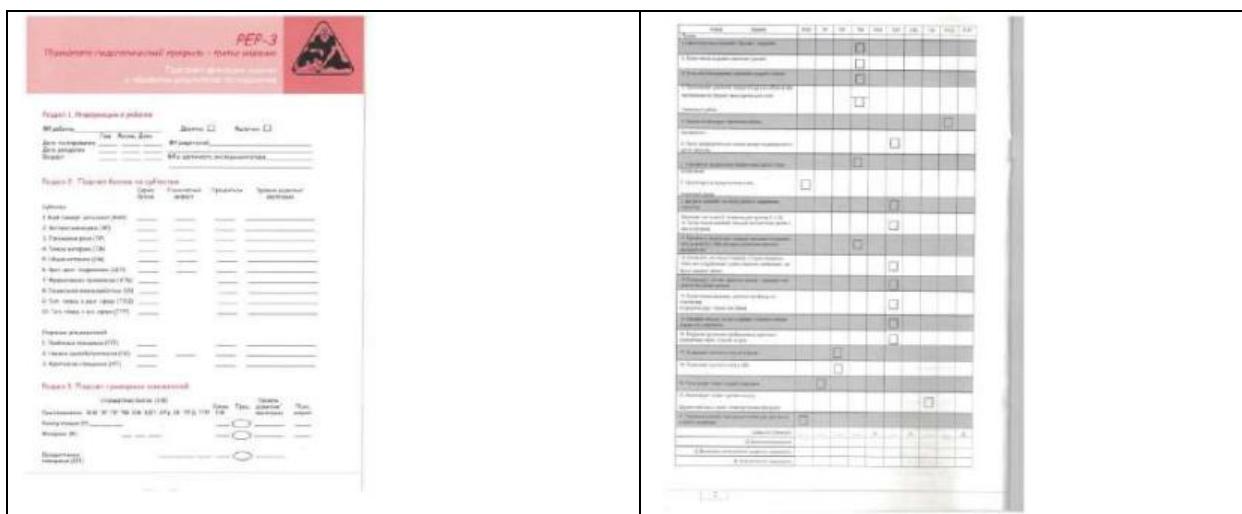


Рисунок 3. Представление результатов диагностики

В результате работы можно сделать вывод, что работая с детьми аутистами вы учитесь познавать мир таким, как его видят эти дети. И самая главная задача педагога в том, чтобы дать ребёнку возможность увидеть его другими глазами. Поэтому мы должны совместно с родителями, с психологами, дефектологами показать все аспекты красоты природы, пения птиц, радуги и прочих прелестей окружающего мира. Дети аутисты - это ракушка, живущая сама по себе, и наша задача раскрыть её как можно шире. И поверьте, когда бывшие и настоящие ученики, из аутистов, бегут к тебе с улыбками, объятиями – это дорогое стоит, значит ваша работа не прошла мимо них, а крылом коснулась их душ.

Литература

1. Лебединский В.В. «Психические нарушения у детей». М.:МГУ, 1985 г.
2. Никольская О.С. «Аутичный ребенок». М.«Теревинф», 2000 г.
3. Панкова С.Ю. «Работа с детьми с ОВЗ». М.: «Теревинф», 2003г.
3. Гринспен С., Уидер С. «На «Ты» с аутизмом». М.: «Теревинф», 2016 г.

Опыт работы по театротерапии с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра

*Эргардт П. А.,
воспитатель ГКУ СО КК «Новороссийский ККЦРДП»,
Болдырева А. Н.,
заместитель директора
по воспитательной и реабилитационной работе
ГКУ СО КК «Новороссийский ККЦРДП»*

При работе с детьми с РАС в нашем учреждении используются как проверенные временем, так и современные способы реабилитации. Один из методов работы - театротерапия. Данный метод я применяю в работе более двух лет. Могу с уверенностью сказать: театротерапия прекрасно зарекомендовала себя в работе с детьми с различными нарушениями психологического и психического развития.

Театротерапия — это метод коррекционного воспитания и обучения посредством комплекса игровых занятий по развитию поведенческо - эмоциональной сферы, актерских, творческих и речевых способностей детей. Театр – это всегда работа коллектива, поэтому занятия имеют групповую форму работы. Это очень сложный процесс, так как в театральную группу входят как нормотипичные дети, так и дети с расстройствами аутистического спектра, а также имеющие другие специфические нарушения психического развития. Ребята отличаются друг от друга, как возрастом, так и своими знаниями, и навыками.

Главные преимущества театротерапии:

- энергетическая «подпитка», эмоциональное «заражение» от других детей в группе,
- возможность действий по подражанию детям, что в большинстве случаев более эффективно, чем подражание взрослому,
- повышение возможностей произвольной регуляции деятельности, сознательного выбора в ситуации заданности правил.

Поскольку у аутичных детей чаще всего внутренняя мотивация не формируется, на занятиях я формирую ее искусственно: от внешнего стереотипа к внутреннему содержанию. Я начинаю играть сама и смотрю, будут ли подключаться ко мне ребята. Как правило, часть детей, даже с полевым поведением начинает проявлять интерес к происходящему. И здесь конечно главной составляющей успешного процесса является опыт и терпение педагога. Главное в моей работе - уметь определять наиболее сохранные области развития ребенка и на их основе развивать индивидуальные способности. Я никогда не подхожу к занятиям формально, для меня это творческий процесс.

Для включения ребенка – аутиста в театральную группу требуется подготовительный игровой этап. Я заметила, что дети с РАС на первых порах не проявляют никакого интереса к слушанию и обсуждению сказок. Они не хотят видеть иллюстрации к произведениям, когда я предлагаю им их рассмотреть, не участвуют в изготовлении масок и декораций к будущему спектаклю. Во время работы с серией иллюстраций дети переходят от одного рисунка к другому, не устанавливая между ними никаких смысловых связей. Некоторые дети даже не отдают отчет тому, какие предметы находятся в кабинете, кто находится рядом с ними. Ребенок может, например, перешагивать через подушки или игрушки, не обращая на них никакого внимания. В этот период приходится постоянно стимулировать и направлять ребенка, чтобы вовлечь в совместную деятельность.

В первую очередь я подключаюсь к стереотипной игре ребенка. При этом очень важно наличие комфорта для ребенка и переживание удовольствия от игры. Я соблюдаю главное правило: на начальном этапе взрослого не должно быть «слишком много». Поначалу я лишь наблюдаю, затем тактично и ненавязчиво подключаюсь к играм ребенка. Используя результаты наблюдений, я выделяю цикл повторяющихся действий, прислушиваюсь к звукам, издаваемым ребенком во время игры. Затем решаю, каким образом можно принять участие в его игре. Моя цель — дать ребенку понять, что я не помешаю ему играть и завоевать доверие. И однажды он принимает предложение поиграть немножко по-другому.

Затем я подключаю сенсорные игры, которые дают новую чувственную информацию, переживание приятных эмоций и создают возможность установления более тесного контакта с ребенком. На этапе, когда с ребенком уже наложен эмоциональный контакт, я использую совместное рисование. Совместное рисование дает замечательные возможности для проявления ребенком активности, для развития его представлений об окружающем.

Я работаю в тесном контакте с педагогом – психологом. Она подбирает терапевтические игры, которые позволяют снять внутреннее напряжение, выплеснуть негативные эмоции, выявить скрытые страхи.

Терапевтические игры являются первым шагом ребенка к контролю над собственным поведением. Психолог активно использует метод психодрамы, как эффективный способ борьбы со страхами и избавления от них.

В дальнейшей работе используются все виды игр попеременно. При этом выбор игры часто зависит не только от целей, которые я ставлю, но и от того, как протекает занятие, от реакций детей. Это требует гибкости в проведении занятий.

Независимо от коммуникационных возможностей ребенок - аутист включается в театральную группу нормотипичных детей. В группе он учится вести себя социально приемлемым образом, быть терпимым к другим, узнает, что значит быть принятым. Театрализованная деятельность развивает способности ребенка с РАС к имитации, способствует расширению внутренних рамок его личности, насыщает жизнь ребенка разными переживаниями и подготавливает его к многовариативности возможных событий. Через театрализованную деятельность ребенок лучше понимает мир и окружающих людей, учится понимать свои эмоции и чувства, а также эмоции и чувства других людей. Для детей с РАС огромным достижением является участие в постановке небольших этюдов. При этом дети учатся уверенно чувствовать себя на сцене, участвовать в коллективных занятиях, работать с предметами. Формируется потребность в речевом общении, развиваются элементарные коммуникативные навыки и умение адаптироваться в незнакомой обстановке.

Наши занятия включают в себя комплекс занятий по актерскому мастерству:

- Игры на развитие памяти, внимания
- Этюды на выразительность жестов
- Этюды на сопоставление разных характеров
- Этюды на развитие эмоций
- Упражнения с помощью жестов и мимики
- Этюды на действие с воображаемым предметом.

Разыгрывание мини-сценок

- Игры-пантомимы
- Упражнения на развитие воображения, фантазии
- Ритмические, пластические игры и упражнения

На занятиях дети учатся согласовывать свои действия с действиями других участников, с определенными правилами, проявлять свою инициативу, выражать свои желания. Большое внимание я уделяю правильной речи, упражняю в развитии фонематического слуха, дыхательной системы.

Планируя занятия, я большое внимание уделяю созданию комфортного развивающего пространства. Поэтому мы можем заниматься по – разному: сидя на стульях полукругом, на ковре, на полу или за столом. При этом дети - аутисты на первых порах, как правило, занимают удаленную позицию и отстраненно себя ведут. Постепенно дети включаются в процесс и пассивная «игра рядом» преобразуется в «игру вместе» на несколько минут. Наконец, дети с РАС включаются в полноценный имитационный процесс. На первых занятиях я играю в такие игры как: «Угадай кто», «Крокодил», «Кто как говорит». Эти игры – упражнения дают мне возможность увидеть возможности детей: речевые навыки, подражательные навыки, уровень развития воображения. Как правило, во время таких игр даже неречевые дети включаются в процесс и пытаются озвучивать персонажи. Посредством упражнений и разминок по ритмопластике, развитию речи и сценическому движению развивается слуховое, зрительное и тактильное восприятие, а также двигательный контроль и способность осваивать пространство.

На следующих занятиях мы начинаем разыгрывать сценки из различных сказок. Даже неговорящие ребята легко вовлекаются в сказки типа «Репка», «Три котенка» и др. где актерам не обязательно говорить. Если группа детей уже достаточно открыта друг к другу и ко мне, мы приступаем к заданиям посложнее. Дети очень любят игру «Сказочная чехарда» по правилам которой педагог «перепутывает» персонажей и обстоятельства, в которых они оказались, например: Красная шапочка и Колобок встретились на полянке и т.д.

В конце реабилитационного курса мы с детьми выбираем сказку для постановки. Здесь очень важно прислушиваться к желанию ребят, поддерживать и хвалить их. Даже если что-то не получается, каждый ребенок должен ощущать себя успешным и незаменимым в коллективе. Мы совместно продумываем образ каждого персонажа, его костюм, атрибуты. Процесс подготовки к спектаклю захватывает детей целиком. Они рисуют афишу и оформляют пригласительные билеты.

Детям очень важно чувствовать свою социальную значимость. Премьера спектакля становится для них маленьким чудом и большим самостоятельным достижением. Спектакль мы обязательно записываем на видео и потом с удовольствием смотрим его с ребятами. Эти записи я часто использую во время работы с новой группой, мотивируя их интерес к театральной игре.

Занимаясь с детьми театротерапией, я сама всецело отдаю себя творческому процессу и очень заинтересована в положительном результате своей работы. Наверно поэтому ребята, которые приезжают к нам в центр не в первый раз, признаются, что с нетерпением ждут новых театральных занятий. Мы вспоминаем наши прошлые встречи и очень искренне радуемся новым.

Театр позволяет соединить ребят разного уровня и разных возможностей в единое целое, где каждый друг за друга. Для созревания социальных функций детям важно показать окружению результаты своего творчества, своего труда. И очень важно быть оцененным, почувствовать удовольствие от успеха в социуме. Театральная игра помогает решить главную проблему РАС – она выводит ребёнка из одиночества и способствует его социальной интеграции.

Сборник статей
«Лучшие практики реабилитации детей с РАС в
Краснодарском крае»

Под ред. Л.П. Кузмы, В.С. Власенко

Подписано в печать: 28.10.2020
Формат 60*90/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 2,9 Усл. изд. л. 5,0
Тираж _____ экз.
Отпечатано в типографии
Сочи: Типография ИП Кривлякин С.П.(«Оптима»), 2020 г. 142 с.