



Казанский
федеральный
университет

Детский сад
МЫ ВМЕСТЕ

Государственное автономное
образовательное учреждение
«Центр психолого-педагогической
реабилитации и коррекции «Росток»

Специальный (коррекционный)
детский сад КФУ «МЫ ВМЕСТЕ»
для детей с расстройством
аутистического спектра

420066 г. Казань ул. Ибрагимова 85а

Телефон: +7(965) 618 81 38

e-mail: ds@kpfu.ru

Научно-исследовательская лаборатория
«Комплексное сопровождение детей с РАС»

<https://kpfu.ru/institutes/my-vmeste>

<https://edu.tatar.ru/moskow/org6919>

<https://vk.com/myvmestekfu>

<https://ds.kpfu.ru/>

«АУТИЗМ: МЫ ВМЕСТЕ»

Перспективы и особенности развития
практик социализации и интеграции детей
с расстройствами аутистического спектра

Сборник материалов

III Международной научно-практической
конференции

Казань
2024

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Министерство образования и науки Республики Татарстан

«АУТИЗМ: МЫ ВМЕСТЕ»

**ПЕРСПЕКТИВЫ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРАКТИК
СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Сборник статей участников
III Международной научно-практической конференции**

г. Казань, 12-13 декабря 2024 года

ББК 74.100.264
88.413-99
УДК 373.2., 159.9, 376.25

П74

Научный консультант:

Э.А. Садретдинова, заведующий Детским садом КФУ «МЫ ВМЕСТЕ», кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования Института психологии и образования КФУ

И.А. Нигматуллина, заведующий, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Комплексное сопровождение детей с РАС», кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования Института психологии и образования КФУ

Редакционная коллегия:

Э.А. Садретдинова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования, Института психологии и образования КФУ

В.В. Васина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Комплексное сопровождение детей с РАС» Института психологии и образования КФУ

Технический секретарь:

О.В. Лукьянова
Э.Ф. Исмаилова
В.В. Малых

П74 «АУТИЗМ: МЫ ВМЕСТЕ» Перспективы и особенности развития практик социализации и интеграции детей с расстройствами аутистического спектра: сборник материалов III Международной научно-практической конференции/ под ред. Э.А. Садретдиновой, В.В. Васиной – Казань: Издательство АН РТ, 2024 - 265с.

ISBN 978-5-9690-1295-0

В сборнике представлены статьи участников III Международной научно-практической конференции «Аутизм: МЫ ВМЕСТЕ: Перспективы и особенности развития практик социализации и интеграции детей с расстройствами аутистического спектра», организованной Специальным (коррекционным) детским садом для детей с РАС «МЫ ВМЕСТЕ» 12-13 декабря 2024 года. В публикациях раскрываются актуальные проблемы комплексного сопровождения детей с РАС, рассматриваются вопросы интеграции и социализации детей с расстройствами аутистического спектра, российские и зарубежные практики в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, определения перспектив взаимодействия организаций по оказанию помощи детям с расстройствами аутистического спектра и их родителям в РТ.

УДК 373.2., 159.9, 376.25
ББК 74.100.264, 88.413-99

ISBN 978-5-9690-1295-0

Í "МНИВО РФ."4244
© МОиН РТ,
© Изд-во АН РТ, 2024

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО

Уважаемые участники III Международной научно-практической конференции «АУТИЗМ: МЫ ВМЕСТЕ!»

В сборнике представлены материалы III Международной научно-практической конференции «АУТИЗМ: МЫ ВМЕСТЕ!» «Перспективы и особенности развития практик социализации и интеграции детей с расстройствами аутистического спектра», которая проводится при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства образования и науки Республики Татарстан, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», специального (коррекционного) детского сада для детей с расстройствами аутистического спектра «МЫ ВМЕСТЕ», ГАОУ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Росток», НИЛ «Комплексное сопровождение детей с РАС» КФУ. К участию приглашены руководители органов исполнительной власти субъектов РФ, образовательных организаций, медицинские работники, методисты, специалисты психолого-педагогического сопровождения, педагогические работники высшего образования, представители АНО, педагогические работники дошкольных учреждений, образовательных учреждений, центров дополнительного образования, работники социальных структур, студенты, родители.

Цель конференции: установление профессиональных контактов, обмен результатами научных исследований и практическим опытом в сфере психолого-педагогической, медицинской поддержки детей с РАС и их семей, расширение возможностей межведомственного взаимодействия систем образования, здравоохранения, общественных, государственных и коммерческих организаций. Задачи конференции: создать пространство для диалога между учеными, практиками, представителями исполнительной власти, родителями детей с РАС; обобщить актуальные научные позиции об этиологии, патогенезе, эпидемиологии, ключевых клинико-психологических и психолого-педагогических особенностях детей с РАС; разработать пути решения взаимодействия коррекционных и инклюзивных моделей образования детей с РАС.

Работа конференции проводится по секциям: 1 секция. «Медицинское сопровождение»: Сопровождение лиц с расстройством аутистического спектра и другими ментальными нарушениями: комплексность и междисциплинарность; Актуальные научные позиции об этиологии, патогенезе, эпидемиологии, ключевых клинико-психологических и психолого-педагогических особенностях детей с РАС; Межведомственное сотрудничество в педиатрической и медицинской помощи; Система раннего сопровождения детей с РАС и другими ментальными нарушениями. 2 секция. «Психолого-педагогическое сопровождение»: Особенности федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с РАС (ФАОП ДО РАС); Комплексный подход к диагностике, абилитации, развитию и социальной адаптации детей с РАС; Практические аспекты формирования и развития навыков социализации и коммуникации детей с РАС. 3 секция. «Технологии поддержки семей, воспитывающих детей с РАС: принципы организации, инструментов, методы и приемы»: Опыт родителей; Психолого-педагогическая поддержка и сопровождения семей, где воспитывается ребенок с РАС; Перспективы и особенности развития дополнительного образования для детей с РАС; Вариативность - ключ к успешной реабилитации. 4 секция. «Развитие системы непрерывного образования лиц с РАС: проблемы и стратегии достижения успеха»: Современные методы подготовки детей с РАС к обучению в общеобразовательном учреждении; Сопровождение детей с РАС в формате инклюзии; Профессиональная подготовка педагогов к интеграции методов в образовании лиц с РАС и другими ментальными нарушениями.

Желаем участникам III Международной научно-практической конференции «АУТИЗМ: МЫ ВМЕСТЕ!» плодотворной работы, обмена научными идеями Мы сделаем все возможное, чтобы тепло и приветливо принять гостей с самых разных уголков мира.

POSSIBILITY OF DIAGNOSING DEVELOPMENTAL DELAYS IN CHILDREN BY THEIR FAMILIES

ВОЗМОЖНОСТЬ ДИАГНОСТИКИ ЗАДЕРЖЕК РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ИХ СЕМЬЯМИ

MYAGMAR Byambajav, BAYARJARGAL Barkhas, KHAJIDMAA Dashnyam

МЯГМАР Бьямбаджав, БАЯРДЖАРГАЛ Бархас, ХАДЖИДМАА Дашням

Mongolian National University of Education

Монгольский национальный педагогический университет

E-mail: miran@msue.edu.mn, bayarjargal@msue.edu.mn, khajidmaa@msue.edu.mn

Abstract.

Family serves as a child's first teacher, mentor, and supporter. As a fundamental unit of society, family members have responsibilities towards one another, making the concepts of family and child inherently intertwined. In addition to educational professionals, parents and guardians play a crucial role in influencing a child's development. Young children with disabilities require a range of comprehensive services known as early support. While certain developmental challenges require specially designed interventions, many common methods of detection and care are preventive and occur early in the process. Child development assessments must be multifaceted to ensure both high accuracy and reliability. Relying solely on indicators such as IQ or age-related developmental indices is insufficient. That is why we utilize the internationally recognized ASQ (Ages & Stages Questionnaires) as a research tool. The ASQ consists of questionnaires completed by parents to help identify developmental issues and gather essential information. In a study involving kindergarteners, the parents of four children participated. In Mongolia, the diagnosis of autism spectrum disorders is conducted through collaboration among the National Center for Mental Health, the National Center for Maternal and Child Health, and provincial departments focused on the health, education, and social protection of children with disabilities.

Keywords: Preschool age, special needs, autism, intellectual disability

Аннотация.

Семья является для ребенка первым учителем, наставником и опорой. Являясь основной ячейкой общества, члены семьи несут ответственность друг за друга, что неразрывно связывает понятия семьи и ребенка. Помимо специалистов в области образования, родители и опекуны играют решающую роль в оказании влияния на развитие ребенка. Маленькие дети с ограниченными возможностями нуждаются в ряде комплексных услуг, известных как ранняя поддержка. Хотя некоторые проблемы в развитии требуют специально разработанных вмешательств, многие распространенные методы выявления и лечения носят профилактический характер и применяются на ранних стадиях процесса. Оценка развития ребенка должна быть многогранной, чтобы обеспечить высокую точность и надежность. Недостаточно полагаться только на такие показатели, как IQ или возрастные показатели развития. Именно поэтому мы используем международно признанные опросники ASQ (Ages & Stages Questionnaires) в качестве инструмента исследования. Опросник состоит из анкет, заполненных родителями, которые помогают выявить проблемы с развитием и собрать необходимую информацию. В исследовании с участием воспитателей детского сада приняли участие родители четырех детей. В Монголии диагностика расстройств аутистического спектра проводится в сотрудничестве с Национальным центром психического здоровья, Национальным центром охраны здоровья матери и ребенка и провинциальными департаментами, занимающимися вопросами здравоохранения, образования и социальной защиты детей с ОВЗ.

Ключевые слова: Дошкольный возраст, особые потребности, аутизм, умственная отсталость.

Introduction. The first three years of a child's life are particularly sensitive to negative external influences. Factors such as poverty, having a caregiver with mental illness, child neglect, bullying, single parenting, and the mother's low education level can significantly impact child development (Candace Kaye, Marilyn Kaff, Kirsten McBride, Randa G. Keeley, and Lynette Bagwell, 2018). In our country, children with disabilities, including those with intellectual disabilities, were not accurately classified as having autism or Down syndrome until January 2023, when registration and classification began. According to the 2023 survey by the National Statistics Committee, there are more than 3,500 disabled citizens in Ulaanbaatar, including over 3,000 disabled children (<https://www.1212.mn/mn/about-us/news/66105013>, 2023).

Goal 1 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities states that "A person with a disability has a permanent physical, mental, emotional, or sensory impairment, which, combined with other types of impairment, prevents him or her from fully participating in social life." This definition highlights the barriers that hinder full and effective participation (Ministry of Social Protection and Labor, UNDP, 2011). Article 25 of the convention emphasizes the inclusion of persons with disabilities in healthcare, particularly concerning their disabilities. It calls for necessary services, early diagnosis, and timely prevention or reduction of disabilities for children and the elderly in the future, reinforcing the principle of inclusion in disability prevention services (Ministry of Social Protection and Labor, UNDP, 2011).

A preschool-aged child with autism spectrum disorder may be curious about the people around them, or they may be unaware of their presence. These children often struggle to make friends with their peers and usually prefer not to be touched, hugged, or held close to others. They often have difficulty with role-playing, taking turns, and playing with toys. Additionally, preschool children with autism spectrum disorders face challenges in communicating with others. Parents of children with special needs vary in their experiences, but they share a common desire for preschool staff to understand their children better. Many parents of these children undergo a range of emotional changes, including anger, sadness, fear, depression, and dissatisfaction (Mina, 2023).

To effectively support the child's development, it is crucial to conduct accurate and reliable assessments that are multifaceted. Relying solely on indicators such as IQ or developmental age is inadequate for addressing practical needs. Assessing the development of a young child requires the use of comprehensive methods and various tools to evaluate their language skills, motor skills, and social abilities (Tseveenkhazal. Ya, Tuya. B, Battuya. Ts, Battsengel. G.).

One commonly used assessment tool is the ASQ (Ages & Stages Questionnaires), which is utilized in England and is provided by UNICEF in other countries.

We conducted a survey of parents with four preschool children using a recognized research methodology to identify children's disabilities. This methodology includes five key components: communication, large muscle development, small muscle development, problem solving, and individual social skills. Each component consists of six questionnaires, along with additional data templates for each question and resources for parents and caregivers to track the development of children from 1 month to 5 years and 5 months. If a child's developmental score falls within the control group, they can be retested after six months. Completing the questionnaire will take parents and guardians approximately 15 to 30 minutes. This allows parents to assess their child's development independently.

In the questionnaire, if a child can perform a specific task, parents should answer "yes," earning 10 points. If the child can sometimes display the ability, the response should be "sometimes," earning 5 points.

For tasks the child cannot yet do, the answer is "no," resulting in 0 points. A control chart is provided to indicate the child's developmental progression.

Control table 1.

Area	Cutoff	Total score	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60
Communication	33.19														
Grossmotor	31.28														
Fine motor	26.54														
Problemsolving	29.99														
Personal-Social	39.07														

Source: ages.com/products-pricing/asq3

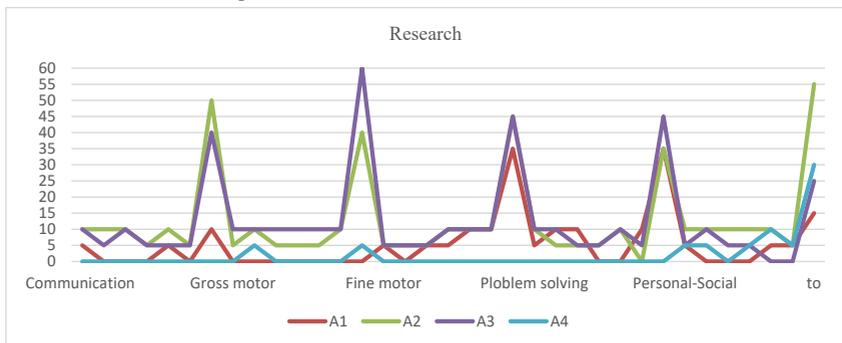
Communication, large muscle development, and problem-solving ability scored 0-30; small muscle development scored 25; and individual social skills totaled 40 points. All these scores are below the required threshold in their respective areas, indicating a need for referral to a professional organization or specialist. The answers to the six questions are summed individually and compared to the control table.

Control table 2

If the child's total score is in this area		It is above the cutoff, and the child's development appears to be on schedule.
If the child's total score is in this area		It is close to the cutoff, provide learning activities and monitor.
If the child's total score is in this area		It is below the cutoff, further assessment with a professional may be needed.

Parents of four five-year-old children attending kindergartens in two districts of Ulaanbaatar city participated in the study. The results are presented graphically, with each child labeled A1 to A4.

An indicator of each child's performance



According to the research results;

1. Child A1 (blue) scored 10 points in communication, 0 points in large muscle development, 35 points in small muscle development, 35 points in problem-solving, and 15 points in personal socialization.

2. Child A2 (red) scored 50 points in communication, 40 points in large muscle development, 45 points in small muscle development, 35 points in problem-solving, and 55 points in personal socialization.

3. Child A3 (gray) scored 40 points in communication, 60 points in large muscle development, 45 points in small muscle development, 45 points in problem-solving, and 25 points in personal socialization.

4. Child A4 (yellow) scored 0 points in communication, 5 points in large muscle development, 0 points in small muscle development, 0 points in problem-solving, and 30 points in personal socialization.

As indicated in the control table (Table 1):

- Child A1 scores below the cutoff for relational development, gross motor skills, and individual social development. Monitoring their learning activities related to gross motor development and problem-solving is essential. Consulting with a professional for Child A1 is recommended.

- Child A2 shows acceptable levels of communication, fine motor development, and individual socialization. However, large muscle development and problem-solving skills require monitoring. Research indicates that Child A2's development is progressing as planned.

- Child A3 demonstrates acceptable scores in large muscle development, fine motor skills, and individual socialization. Nevertheless, monitoring is needed for communication and problem-solving skills. Child A3's development is also proceeding according to plan.

- Child A4 exhibits scores across all indicators that fall below the acceptable limits, indicating delayed development. It is crucial to consult and collaborate with a professional for Child A4.

Two of the four children mentioned are developing normally, while the other two are experiencing developmental delays or are on the autism spectrum. If parents are uncertain about their child's development, our research method can help assess whether their child's development is on track. Many parents, guardians, and family members lack the knowledge and understanding necessary to support the education, social inclusion, and overall development of children with disabilities. Therefore, we evaluate children's development using internationally recognized research methods to facilitate early detection and diagnosis of developmental delays, and we provide comprehensive reports on the findings. The Ages and Stages Questionnaire (ASQ) offers several benefits, including the ability to regularly monitor children's development, identify their strengths, and detect any developmental or social-emotional issues. With the ASQ, parents can easily understand age-appropriate milestones and actively support their child's growth and progress.

Reference

1. Candace Kaye, Marilyn Kaff, Kirsten McBride, Randa G. Keeley, Lynette Bagwell. (2018). *Тусгай хэрэгцээт боловсролын үндэс*. УБ: Мөнхийн үсэг.
2. <https://www.1212.mn/mn/about-us/news/66105013>. (2023). <https://www.1212.mn/mn/about-us/news/66105013> -ээс Гаргасан
3. Мина, Ж. Г. (2023). *Бага насны боловсролын үндэс*. УБ: Соёмбо принтинг.
4. Нийгмийн хамгаалал хөдөлмөрийн яам, UNDP. (2011). *Хөгжлийн бэрхшээлтэй хүмүүсийн эрхийн туха НҮБ-ийн конвенц*. Улаанбаатар: Нийгмийн хамгаалал хөдөлмөрийн яам.
5. Цэвээнлхазал, Я, Туяа, Б, Баттуяа, Ц, Батцэнгэл, Г. (огноо байхгүй). *(Тэгш хамруулан сургагч багш бэлтгэх сургалтын арга зүй*. 2008: Australian Government AusAID 'ADRA' Адмон.
6. [Ages.com/products-pricing/asq3](https://www.ages.com/products-pricing/asq3)

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К РАБОТЕ СО СТЕРЕОТИПИЯМИ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**SYSTEMATIC APPROACH TO WORKING WITH STEREOTYPES OF CHILDREN WITH
AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS**

Брыкова Александра Сергеевна

Brykova Alexandra Sergeevna

Беларусь, Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка

Belarus, Minsk, Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank

E-mail: brykava_als@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается группа подходов к анализу и преодолению стереотипов в поведении детей с РАС. Определяются причины проявления стереотипов, которые при РАС носят патологический характер. На основе анализа научных подходов делается вывод о комплексном биопсихосоциальном исследовании феномена «стереотипного поведения».

Ключевые слова: стереотипия, стереотипное поведение, системный подход, аутостимуляция.

Abstract. The article defined a group of approaches to the analysis and overcoming of stereotypes in the behavior of children with ASD. The causes of the manifestation of stereotypes, which are pathological in ASD, are determined. Based on the analysis of scientific approaches, a conclusion is made about a comprehensive biopsychosocial consideration of the phenomenon of "stereotypical behavior".

Key words: stereotype, stereotypical behavior, systematic approach, autostimulation.

Изучение стереотипного поведения детей насчитывает немногим более 150 лет и связано с работами Э. Сегена, Дж. Дауна, Л. Каннера, Т. Рислей и др. «История изучения стереотипий уходит корнями в биологию, этологию, психиатрию, сравнительную психологию и раннюю генетику поведения» (Аттаева, Макаров, 2021; с.79), то есть тенденция к системному изучению феномена проявляется с начала его рассмотрения. Стереотипии (стереотипное поведение) отличается бесцельной повторяемостью, ригидностью, частотой и длительностью. Стереотипии присутствуют в жизни практически каждого человека, однако считаются патологическими лишь в том случае, если они влекут физические повреждения, препятствуют социальной адаптации.

Стереотипии определяются в качестве ранних признаков расстройств аутистического или шизофренического спектра. По разным данным стереотипии в одной или нескольких вариациях встречаются более чем у 90% детей с диагнозом РАС (Дубовик, 2013). Стереотипии, компульсивное поведение, моторные и голосовые тики, сходные с признаками синдрома Туретта, наличествуют как у высокофункциональных детей с синдромом Аспергера, так и при более тяжелых расстройствах

(синдром Каннера) (Н.Н. Заваденко, 2015). Стереотипные движения и действия усиливаются на фоне сильных эмоциональных переживаний, тревожности, гнева. Однако важно помнить, что стереотипии не являются специфическим симптомом РАС, они могут довольно часто проявляться у лиц с различной патологией. В связи, с чем усилия специалистов разного профиля, в первую очередь, должны быть направлены на выявление и устранение причин, а не самого симптома.

Этиопатогенетическая классификацию стереотипий при РАС включает 6 вариантов их проявления (Морозов, 2015, с. 76–78). Дизонтогенетические стереотипии стабильны, связаны с ранним поражением ЦНС и занимают ведущее место в двигательном статусе ребенка. Резидуально-органические стереотипии отличает большая парциальность, они возникают в результате поражения ЦНС на более поздних этапах онтогенеза. Стереотипии в рамках кататонического синдрома проявляются неестественными, немотивированными, импульсивными движениями при повышенном мышечном тоне и психопатологических проявлениях. Сложная деятельность ребенка с РАС замещается компенсаторными стереотипиями, они жестко фиксированы и последовательны. Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии связаны с внешней средой и направлены на повышение психического тонуса за счет самостимуляций. Психогенные стереотипии проявляются в невротических навязчивостях, сверхинтересах и сверхценных увлечениях.

Существует ряд подходов к изучению стереотипного поведения (Чухутова, 2013): опытный, адаптивный, онтогенетический, коммуникативный, патофизиологический. С точки зрения одних – стереотипии рассматриваются в качестве индивидуальных, даже естественных способов поведения, сформированных в опыте и приносящих удовлетворение, другие – видят в стереотипиях способ приспособления, саморегуляции общего тонуса нервной системы при гипер- и гипостимуляции, либо вариант коммуникации. Для неречевых и детей с нарушением интеллекта стереотипное поведение выступает зачастую единственным способом для передачи информации о желании, нежелании, боли и др. Патофизиологический подход связывает проявление стереотипий с биохимическими и неврологическими нарушениями, аномальным протеканием физиологических процессов в мозге.

Для диагностики причин возникновения стереотипий проводят как лабораторные медицинские исследования, так и психологические диагностические процедуры. В основу медико-диагностического блока положены генетические и хромосомные исследования, компьютерная томография и магнитно-резонансная томография головного мозга, исследование сенсорных систем, крови и мочи. На биохимическую природу развития стереотипного поведения указывает нарушение баланса нейромедиаторов (гамма-аминобутириновой кислоты и дофамина), связанных с процессами возбуждения и торможения соответственно. Для детей с РАС как раз характерен дисбаланс нейромедиаторов с преобладающим возбуждением. С точки зрения биомедицинского подхода можно выделить некоторые частые причины стереотипий (Брыкова, 2023): употребление глутена, казеина, сои, углеводов, глутамата, искусственных ароматизаторов и красителей; употребление пищи, содержащей фенолы и салицилаты; аллергии и пищевые непереносимости; повышенный аммиак; недостаток Омега-3, витаминов группы В, антиоксидантов; заражение грибом Кандида, стрептококком (PANDAS), клостридиями и другие патогены; наличие паразитов и токсинов; прием

некоторых биоактивных добавок. Так, дети с низким содержанием кальция проявляют стереотипии чаще, чем остальные дети с РАС. После введения дополнительного кальция в пищу этот симптом сокращается. Подобным эффектом в преодолении стереотипий обладают соли лития.

В прикладном анализе поведения стереотипии рассматриваются как вариант оперантного поведения, усиливающегося или ослабляющегося за счет последствий. Поведение, получающее подкрепление и достигающее своей цели (функции), закрепляется в поведенческом репертуаре индивида и повторяется в сходных условиях. Однако анализ ряда исследований (Скоробогатова, 2005) демонстрирует недостаточность предварительной оценки функции при выборе способа вмешательства. Стереотипии могут усиливаться в ответ на подкрепляющее внимание со стороны окружающих, при нарастании социального дискомфорта, стрессе, но в основном при автоматическом подкреплении. Автоматическое подкрепление или сенсорная стимуляция как причина стереотипий хорошо представлена в рамках сенсорной интеграции. Любой человек нуждается в определенном количестве и форме аутистимуляции. Нейротипичный ребенок может получить стимуляции социальным способом (общение, отдых, игра и т.д.), в то время дети с РАС используют простые, зачастую стереотипные формы поведения. Для определения сенсорной гипер- или гипочувствительности применяется оценка сенсорного профиля ребенка.

Стереотипия является одним из неспецифических симптомов различных заболеваний и расстройств развития, в связи с этим врачи не «лечат» стереотипию как таковую, а рассматривают синдром с его этиологией и патогенезом, занимаясь терапией самого нарушения. Недостаточность социального контактирования, сочетаясь с сенсорной дезинтеграцией и биологической предрасположенностью, приводит к стереотипному поведению лиц с РАС. Стереотипии при РАС носят устойчивый патологический характер, они подкрепляются автоматически или воздействиями стимулов окружающей среды. Только биопсихосоциальный или системный подход к работе со стереотипиями дает полноценный терапевтический эффект, повышая социальную адаптированность и возможности интеграции ребенка с РАС.

1. Аттаева, Л. Ж. Стереотипии у детей / Л. Ж. Аттаева, И. В. Макаров // Социальная и клиническая психиатрия. – 2021. – Т. 31. – № 2. – С. 79-85.

2. Дубовик, К. В. Стереотипные движения и повторяющееся поведение как симптомы расстройств аутистического спектра [Электронный ресурс] / К. В. Дубовик. – Режим доступа: <https://neuronews.com.ua/ru/archive/2013/6-2/article-1243>. – Дата доступа: 18.04.2023.

3. Заваденко, Н. Н. Неврологические нарушения детей с аутизмом / Н. Н. Заваденко, Н. Л. Печатникова, Н. В. Симашкова [и др.] // Рос. вестн. перинатологии и педиатрии. – № 2. – 2015. – С. 14–21.

4. Морозов, С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра : учеб.–метод. пособие / С. А. Морозов. – Самара : ООО «Медиа-Книга», 2015. – 540 с.

5. Чухутова, Г. Л. Стереотипное и самоповреждающее поведение у детей с нарушениями в развитии / Г. Л. Чухутова // Современная зарубежная психология. – № 4. – 2013. – С. 92-105.

6. Брыкова, А.С. Профилактика и преодоление стереотипий в поведении : практикум / А.С. Брыкова. – Минск: БГПУ, 2023. – 64 с.

7. Skorobogatova, M. Stereotypy: обзор способов оценки и видов вмешательства [Электронный ресурс] / М. Skorobogatova, М. Лелюхина. – Режим доступа: <https://specialtranslations.ru/stereotypy-i-a-review-of-behavioral-assessmentand-treatment>. – Дата доступа: 26.12.2019.

ТАКТИЛЬНЫЕ МЯЧИ – КАК ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

"TACTILE BALLS – AS A RECREATIONAL GAMING TECHNOLOGY"

ВафинаЛейлаМансуровна

VafinaLeilaMansurovna

Россия, Нурлат, МБДОУ «Детский сад № 13 «Ивушка»,

Russia, Nurlat, MBDOU Kindergarten No. 13 "Ivushka"

E-mail: leila1982@bk.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в демонстрации эффективных приемов работы с тактильными мячами и Су-Джокмассажёрами, способствующих активизации детей, в поиске эффективных способов привлечения и удерживания внимания детей и их заинтересованности.

Ключевые слова: тактильные мячи, Су-Джокмассажёры.

Abstract.

The relevance of this article lies in demonstrating effective techniques for working with tactile balls and Sous-Jokmaseurs that help activate children, in finding effective ways to attract and retain children's attention and interest.

Keywords: tactile balls, Su-Jok massagers.

В нынешнее время, когда чрезмерное изобилие доступной информации, но заинтересовать детей чем-либо не так просто, тем более если у ребёнка имеются сложности с восприятием и эмоционально волевой сферой к нам на помощь приходят тактильные мячи и Су-Джок шары.

Сцелью привлечения и удержания внимания детей с недостаточной усидчивостью, у которых имеются трудности в освоении образовательной программы я применяю игры и упражнениями с тактильными мячами. Дети с удовольствием играют в эти игры, даже самые пассивные дети и «Нехочухи» охотно включаются в игру, выполняют задания.

Игры с Су-Джокмассажёрами и тактильными мячами.

1. «Найди пару»

Из двух мешочков по тактильным ощущениям нужно найти и достать два одинаковых мяча.

2. «Найди такой же»

Один комплект мячей расположен на столе, второй комплект в мешочке. Из мешочка по тактильным ощущениям нужно найти пару к каждому мячу в заданной последовательности.

3. Доставать Су-Джок шарики по заданной инструкции (по показу)

- ✓ Возьми шарик большим и указательным пальцем правой руки;
- ✓ Возьми шарик большим пальцем и мизинцем правой руки;
- ✓ Возьми шарик безымянным пальцем и мизинцем левой руки;
- ✓ Возьми шарик указательными пальцами обеих рук;
- ✓ Возьми шарик большими пальцами обеих рук;
- ✓ Соединенными безымянным и средним пальцем и большим пальцем левой руки;

✓ Средними пальцами обеих рук;

4. Стихотворные строчки с Су-Джок шариками.

Шарик в руки я возьму

Вверх и вниз его качу

Потом по кругу покручу,

Пальцами потрогаю

В ладошке так его прижму:

Где мой шарик? Не пойму!

(Движения соответствуют тексту)

5. «Угадай где и назови»

На макете футболки изображены картинки на заданный звук. Ребенок держит макет футболки, второй ребенок касается его спины тактильным мячом. Первый ребенок должен отгадать и назвать что изображено на этом месте.

6. Игра «Ключичь – не ключичь»

Педагог называет предметы, если ключичь предмет – берём шарик двумя пальцами, если не ключичь берём ладошкой.

Словарь: ёжик, вата, булавка, гвоздик, цветок, шапка, телефон, скрепка, вода, сандалии, брошка, ёлка.

7. «По своим местам»

В два ряда разложены шарики, одновременно двумя руками берём шарики и раскладываем по посудам в соответствии с цветом.

8. «Что под мячом»

Цель: обогащать лексический словарь по теме транспорт, научить определять обобщающие понятия; развивать умения сопоставлять предметы, быстроту реагирования; воспитывать интерес к изучаемому материалу, умения работать в коллективе.

Ход игры: Перед ребенком лежат карточки с изображением мячей, под мячами картинки на заданный звук (на лексическую тему). Ребёнок из мешочка достает мяч, называет соответствующее слово.

Лексика: 1) вертолёт, дирижабль, кукурузник, самолёт, парашют, аэростат (воздушный транспорт).

2) корабль, лодка, катер, баржа, лайнер, танкер (водный транспорт).

3) автобус, грузовой автомобиль, легковой автомобиль, мотоцикл, трактор, велосипед (наземный транспорт).

4) пожарная машина, полицейская машина, машина скорой помощи, машина аварийной службы, единая служба спасения, телефоны вызова экстренных служб.

Практической ценностью игр с массажёрами Су-Джок, тактильными мячами является:

✓ Абсолютная безопасность. Такие игры не наносят никакого вреда.

✓ Универсальность — Су-Джок терапию могут использовать и педагоги, логопеды в своей работе, и родители в домашних условиях.

✓ Простота применения – они свободно продаются в аптеках и не требуют больших затрат и специальной подготовки.

✓ Могут быть включены в любую образовательную деятельность.

✓ Поднимают настроение, вызывают интерес.

Будем надеяться, что игры с тактильными мячами, Су-Джок массажерами будут не только интересными, но и полезными. Воздействие ими на нужные точки позволит стимулировать не только развитие мелких мышц и речи, но и достигнуть оздоровительных эффектов для организма в целом.

Литература

1. Коваль Д., Лао Минь Самоучитель Су-джок. Целительные точки для поддержания здоровья. Большой атлас, 2013.
2. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей / Пер. с англ. Н.Л. Холмогоровой. Изд.8-е.- М.: Теревинф, 2015. 236 с.
3. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. Пер. с англ. В. Дегтяревой; науч. ред. С. Анисимова. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 272 с.

ОСОБЕННОСТИ СПЕКТРАЛЬНОЙ МОЩНОСТИ ЭЭГ ПОКОЯ У ПОДРОСТКОВ С РАС И УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

FEATURES OF RESTING EEG SPECTRAL POWER IN ADOLESCENTS WITH ASD AND INTELLECTUAL DISABILITY

**Воробьева Елена Викторовна, Рахимова Елена Филипповна
Vorobyeva Elena Viktorovna, Rahimova Elena Filippovna**

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный Университет

Russia, Rostov-on-Don, Southern Federal University

E-mail: evorob@sfedu.ru, erahimova@sfedu.ru

Аннотация.

В связи с ежегодным приростом числа подростков с расстройством аутистического спектра (РАС) и умственной отсталостью актуальным вопросом является диагностика с помощью объективных методов исследования. Оценка работы структур мозга у подростков с РАС и умственной отсталостью на основе данных электроэнцефалограммы (ЭЭГ) позволит провести более точную диагностику причин нарушений высших психических функций. В данной статье рассматриваются особенности абсолютной спектральной мощности ЭЭГ в состоянии покоя у подростков с РАС и умственной отсталостью. Полученные результаты указывают на повышенную активность подкорковых структур, оказывающих тормозное воздействие на кору головного мозга у подростков с РАС и умственной отсталостью.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, умственная отсталость, электроэнцефалография.

Abstract.

Due to the annual increase in the number of adolescents with autism spectrum disorder (ASD) and intellectual disability, diagnostics using objective research methods is a pressing issue. Evaluation of the functioning of brain structures in adolescents with ASD and intellectual disability based on electroencephalogram (EEG) data will allow for a more accurate diagnosis of the causes of higher mental function disorders. This article examines the features of the absolute spectral power of the EEG at rest in adolescents with ASD and intellectual disability. The results indicate increased activity of subcortical

structures that have an inhibitory effect on the cerebral cortex in adolescents with ASD and intellectual disability.

Keywords: autism spectrum disorder, intellectual disability, electroencephalography.

Введение. Электроэнцефалография представляет собой метод измерения спонтанной электрической активности мозга. Запись ЭЭГ в состоянии покоя предполагает регистрацию мозговой активности в спокойном состоянии, без использования дополнительных стимулов и постановки задач для испытуемого.

В литературе приводится информация о том, что люди с РАС и умственной отсталостью демонстрируют отличный от нормотипичного паттерн мозговой активности (Жукова, 2016). Знание об этом позволяет проводить диагностику расстройств более качественно, минимизируя количество ошибок при постановке диагноза и построении плана коррекционной работы. Учитывая недоступность многих специализированных диагностических материалов, специалистам необходимо владеть большим разнообразием методов оценки особенностей проявления РАС и умственной отсталости. В наших предыдущих работах было проведено сопоставление результатов оценки интеллекта детей с РАС и умственной отсталостью и показателей их функционального состояния (Воробьева, 2023), а также нейропсихологическая диагностика (Рахимова, 2024). Для получения комплексного портрета подростка с РАС и умственной отсталостью представляется необходимым использовать все возможные методы исследования, включая психофизиологические.

Оценка спектральной мощности ЭЭГ широко используется в современных психофизиологических исследованиях как с привлечением нормотипичных выборок (Муртазина, 2023), так и при психопатологиях (Галкин, 2021). Абсолютная спектральная мощность ЭЭГ представляет собой площадь под соответствующим участком спектрограммы по выбранным частотным диапазонам, применение данного показателя позволяет оценить активность работы корковых и подкорковых структур головного мозга.

Цель исследования. Изучить особенности спектральной мощности ЭЭГ покоя у подростков с РАС и умственной отсталостью.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 22 человека, (19 мальчиков и 3 девочки), учащиеся ГКОУ РО Ростовская специальная школа-интернат № 41 и ГКОУ РО Ростовская специальная школа-интернат № 42, возраст 12–17 лет, подростки с РАС и умственной отсталостью.

Для регистрации ЭЭГ использовался электроэнцефалограф «Энцефалан-ЭЭГР-19/26» производства МТБ «Медиком» г. Таганрог. 21 электрод был размещен по международной системе размещения электродов 10—20 в положениях Frp, Fz, Cz, Pz, Oz, Fp1, Fp2, F7, F3, F4, F8, T3, C3, C4, T4, T5, P3, P4, T6, O1, O2 по монополярной схеме с испилатеральными ушными референтами. Для отслеживания и подавления артефактов использовались полиграфические каналы (электромиограмма, фотошлетизмограмма, кожно-гальваническая реакция, электрокардиограмма). Регистрация осуществлялась в изолированном помещении. Эпоха анализа составляла 10 минут. Соппротивление не превышало 10 кОм. Последовательность функциональных проб при записи ЭЭГ: «фон», «открыть глаза», «закрыть глаза», пробы с фоновым стимуляцией от 3 вспышек в секунду, пробы с фотостимуляцией от 3 Гц, пробы с гипервентиляцией. В настоящей статье анализировались абсолютные значения спектральной мощности фоновой ЭЭГ покоя (с закрытыми глазами). Абсолютные значения спектральной мощности АЗМ рассчитывались для следующих диапазонов: дельта-1 (0-2 Гц), дельта-2 (2-4 Гц), тета (4-7 Гц), альфа (8-12 Гц), бета-1 (14-20 Гц), бета-2 (20-35 Гц).

Для статистической обработки использовалась программа Statistica 10.0

Результаты. В результате проведения исследования ЭЭГ покоя были получены следующие показатели для исследуемой выборки: абсолютная спектральная мощность (мкВ^2) дельта-1 $34,4 \pm 6,5$; дельта-2 $34,4 \pm 6,5$; тета $34,5 \pm 6,5$; альфа $34,5 \pm 6,5$; бета-1 $34,1 \pm 6,4$; бета-2 $20,8 \pm 4$.

Полученные данные указывают на то, что у подростков с РАС и умственной отсталостью в фоновой ЭЭГ покоя отмечается повышенные значения АЗМ в дельта-1, дельта-2 и тета-диапазонах, а также пониженные значения АЗМ в альфа, бета-1 и бета-2 диапазонах в сравнении с возрастными нормативными показателями (Терещенко, 2010). Это может расцениваться как преобладание тормозных влияний со стороны подкорковых структур на кору головного мозга.

Заключение. В результате проведенного первого этапа исследования описаны предварительные результаты оценки особенностей спектральной мощности ЭЭГ покоя у подростков с РАС и умственной отсталостью. Продолжение исследования с оценкой других аспектов спектральной мощности ЭЭГ покоя позволит создать полную картину особенностей мозговой активности исследуемой группы. Подобная информация позволит создать план психолого-педагогического сопровождения, учитывая атипичную нейронную активность.

Литература

1. Жукова М. А. Особенности ЭЭГ-ритмов у людей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Психологическая наука и образование. 2016. 21(3). С. 47–55. DOI: 10.17759/pse.2016210306.
2. Воробьева Е.В., Рахимова Е.Ф. Оценка интеллекта и функционального состояния детей 12–15 лет с расстройством аутистического спектра и умственной отсталостью // Материалы международной научной конференции «Ананьевские чтения – 2023. Человек в современном мире: потенциалы и перспективы психологии развития». 2023. СПб.: Изд-во Кириллица. 123 с.
3. Рахимова Е. Ф. Нейропсихологическая диагностика школьников 12–15 лет с расстройством аутистического спектра и умственной отсталостью. Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2024» / Отв. ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов, Е.И. Зимакова. [Электронный ресурс]. М.: МОО СИПНН Н.Д. Кондратьева, 2024. ISBN 978-5-901-64042-5
4. Мургазина Е. П., Гинзбург-Шик Ю. А. Спектральные характеристики тета- и альфа-ритмов ЭЭГ в покое у групп испытуемых с различной результативностью совместной деятельности в парах // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. 2023. Т. 73, № 1. С. 24-37. DOI 10.31857/S0044467723010112
5. Галкин С.А., Васильева С. Н., Симуткин Г. Г., Бохан Н.А. Количественные характеристики альфа-ритма электроэнцефалограммы при депрессивных расстройствах // Неврологический вестник. 2021. Т. 53, № 3. С. 19-25. DOI: 10.17816/nb77773.
6. Терещенко Е. П., Пономарев В. А., Мюллер А., Кропотов Ю. Д. Нормативные значения спектральных характеристик ЭЭГ здоровых испытуемых от 7 до 89 лет // Новые исследования. 2010. № 25. С. 4-10.
- 7.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С АУТИЗМОМ

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL CARE FOR CHILDREN WITH AUTISM

Кошжанова Гульшат Айдарбековна, Курашева Анель Рашитовна

Koshzhanova Gulshat Aidarbekova, Kurasheva Anel Rashitovna

Республика Казахстан, Университет Международного Бизнеса им. Кенжегали Сагадиева

Аннотация.

Одним из важных звеньев в системе психологической помощи детям с расстройствами аутистического спектра является психологическая коррекция. Исключения специального диагноза в этой категории не могут быть достигнуты. Но их поведение можно исправить, развить необходимые навыки, приспособиться к условиям жизни, устранить эмоциональный негатив, подготовиться к групповым мероприятиям и преподавать в школе. Общей психологической картины позволяет специалисту не только справиться с индивидуальными ситуационными трудностями, но и нормализовать ход психического развития ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: реабилитации, умственного развития, инклюзивное обучение, терапия.

Abstract.

One of the important links in the system of psychological care for children with autism spectrum disorders is psychological correction. The exclusion of a special diagnosis in this category cannot be achieved. But their behavior can be corrected, develop the necessary skills, adapt to living conditions, eliminate emotional negativity, prepare for group events and teach at school. The general psychological picture allows the specialist not only to cope with individual situational difficulties, but also to normalize the course of mental development of a child with autism spectrum disorders.

Keywords: rehabilitation, mental development, inclusive education, therapy.

Введение. Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) представляют собой разнообразную группу, характеризующуюся различиями в поведении, коммуникации и восприятии окружающего мира. Эти различия могут варьироваться от легких до тяжелых, и каждый ребенок уникален в своих потребностях и способностях. Эти особенности могут затруднять обучение и интеграцию в общество. Важно понимать, что дети с РАС могут также иметь сопутствующие состояния, включая умственную отсталость, нарушения речи и другие нарушения развития.

Психологическая и воспитательная реабилитация детей с аутизмом требует индивидуального подхода. На сегодняшний день не существует универсальных методов, которые были бы одинаково эффективны для всех детей с РАС. Тем не менее, существуют различные программы и технологии, которые могут помочь в развитии социальных навыков, коммуникации и обучении. Это могут быть как поведенческие терапии, так и программы, основанные на игровом обучении, а также использование технологий, таких как приложения для обучения.

Важно, чтобы специалисты, работающие с детьми с РАС, имели доступ к современным методам и ресурсам, а также к обучению и поддержке, чтобы обеспечить наилучшие условия для развития и адаптации этих детей в обществе. Кроме того, поддержка семьи и вовлечение родителей в процесс реабилитации играют значительную роль в успешной интеграции детей с аутизмом.

Цель исследования: особенности оказания психологической помощи детям с аутизмом.

По мнению психолога О. С. Никольской, нормальный путь развития ребенка с аутизмом не только тормозится, но и отклоняется в совершенно другую сторону. Хотя сложные формы восприятия, гибкость движений, способность говорить и понимать наблюдаются у этих детей случайно, они не пытаются использовать свой потенциал в жизни, во взаимоотношениях с окружающими. Инклюзивное обучение детей с аутизмом в системе общего образования влияет на их эмоциональное и психологическое развитие (Никольская, 2020).

Важно адаптировать уровень их поддержки к тяжести нарушений в развитии. Дети с аутизмом характеризуются нарушениями речи, трудностями сенсорного восприятия и коммуникативными ограничениями. В инклюзивном обучении необходимо понимать эти особенности и выбирать необходимые педагогические методики. Как правило, большинство детей с аутизмом способны обучаться по общеобразовательной программе, их нормальный интеллект, хорошая память и способность воспринимать через зрение позволяют успешно усваивать учебный материал. Например, некоторые дети могут добиться особых успехов в математике или живописи. Тем не менее, нарушения речи, ограниченный словарный запас и грамматические ошибки могут увеличить их склонность к психологическому стрессу, агрессии или крику(М.Е.Баймуханова, 2011).

Л. Каннер описывает основной признак аутизма как "изоляция от мира" и определил его как специфическое расстройство психического развития. Он отмечает следующие особенности у людей с аутизмом.

1. наслаждение одиночества;
2. не вступать в очные отношения с людьми;
3. отсутствие мимики, тона голоса и звуковых интонаций;
4. отсутствие эмоциональных отношений;
5. постоянное повторение однотипных движений(Аппе,2016).

В инклюзивном образовании детей-аутистов используются различные методические подходы. Для многих детей-аутистов переход от одной деятельности к другой может вызвать проблемы и привести к агрессии и отклонениям в поведении.

При изучении аутизма особенно важны три уровня: биологический, когнитивный и поведенческий. Важно не вмешиваться в эти уровни, потому что они служат разным целям. Итак, когда мы хотим найти лекарственное заболевание, возможно, необходимо вернуться к биологической сути проблемы, возможно, важнее проанализировать модель поведения, если мы ищем пути коррекции. В то же время для детей с синдромом аутизма характерны различные нарушения речи: невозможность правильно использовать речь, ограниченный словарный запас, грамматические ошибки и отсутствие выразительности языка. Эти языковые трудности могут привести к тому, что они будут чувствовать себя подавленными, агрессивными и сопротивляющимися с криками.

Кроме того, психологическая помощь способствует развитию коммуникативных навыков, внимания, памяти и различных способностей(И.Б.Карвасарская,2003).

1. Направление
2. Работа с поведением: Цель этой работы - оказать положительное влияние на поведение ребенка путем изменения – факторов окружающей среды.
3. Работа с когнитивными навыками: Целью данного направления является – помощь в развитии разговорной речи, психических процессов, навыков самообслуживания и игровой деятельности.
4. Работа с поведенческими и социальными навыками: Коррекция негативного поведения ребенка с помощью психологических методов, взаимодействие с обществом и формирование жизненных навыков.

Материалы и методы: метод сенсорной интеграции.

Большинство детей с синдромом раннего детского аутизма имеют отклонения в восприятии чувств. Если некоторые органы чувств чрезмерно развиты, то иногда, наоборот, они не могут соединить свои чувства. С помощью метода сенсорной интеграции организм направляет чувства в движение, обучение и повседневную деятельность. Информацию об этих чувствах мы получаем через

органы чувств. Дети с аутизмом могут испытывать трудности с визуальным (зрение), звуковым (слух), обонянием, вкусом, тактильным (чувство захвата), вестибулярным (баланс в ухе) и гравитационным (гравитация земли). Терапия сенсорной интеграции направлена на снижение чувствительности ребенка и перестройку полученной информации. Целью данной терапии является укрепление, выравнивание и развитие способности – центральной нервной системы обрабатывать сенсорную информацию. Также терапия сенсорной интеграции включает в себя методы установления специфического контакта с различными сенсорными стимулами.

Подводя итог, важно сформировать правильное восприятие обществом детей с аутизмом. Наша главная цель - изменить негативное отношение к аутизму в обществе. Необходимо оказывать психологическую поддержку родителям, имеющим детей с аутизмом, повышать информированность общества в отношении данной проблемы, а также демонстрировать эффективность методов интеграции детей с диагнозом аутизм и невышедшим языком в систему общего образования. Мы должны не отделять детей от общества, а дать им возможность посещать детские сады и школы, потому что ребенок впервые вступает в социальные отношения в детском саду. Устанавливая связи с окружающей средой, мы создаем условия для того, чтобы облегчить положение детей с аутизмом и чтобы они нашли свое место в обществе. Таким образом, дети с аутизмом и их родители становятся более восприимчивыми к чувству социальной защиты, а также более мотивированными жить и более способными вступать в отношения.

Результаты. Сенсорный опыт также включает целенаправленную игру, включающую такие виды деятельности, которые предлагают возможности для получения более богатых сенсорных ощущений. Отдельные техники сенсорной интеграции используются в качестве вспомогательных во многих подходах, но как самостоятельный подход сенсорная интеграция также использовалась в работе с детьми. В качестве результатов применения классической сенсорной интеграции называют общее улучшение социального взаимодействия, откликаемости на социальное обращение и включения в новые виды деятельности.

Заклучение. Основным условием лечения людей с аутизмом является то, что – проходит своевременное обследование и начинает терапевтическую терапию раньше. Ранняя терапия оказывает значительное положительное влияние на развитие ребенка. Поскольку симптомы аутизма различаются у каждого человека, необходимо использовать индивидуальный терапевтический подход к каждому ребенку.

Во время терапии подбираются методы, соответствующие поведению и поведению ребенка. В этой терапии поощряются правильные действия ребенка, так что ребенок устанавливает связь с окружающей средой. Физическая и речевая терапия также используется в соответствии со спецификой ребенка. Терапия с животными (собаками, лошадьми, дельфинами) полезна для устранения ощущений обособленности, бесцельного движения и страха. В настоящее время дельфинотерапия применяется при работе с аутичными детьми. Под воздействием высокочастотных сонаров, выделяемых дельфинами, выделяются гормоны счастья, и эти гормоны воздействуют на мозг, улучшая настроение ребенка.

Литература

1. Никольская О.С. Дети с расстройствами аутистического спектра. Россия, 2020.
2. Психологическая помощь аутичному ребенку. Практическое руководство для психологов /Баймуханова М.Е. / Алматы, 2011.

3. Введение в психологическую теорию аутизма [Электронный ресурс] / Франческа Аппе; пер. с англ. Д. В. Ермолаева. Эл. изд. Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 217 с.). М. Теревинф, 2016.

4. Карвасарская И.Б. Психологическая помощь семье с аутичным ребенком [Электронный ресурс] // Коррекционная педагогика, специальная психология. Курск: Курск. гос. ун-т, 2003. <http://www.koob.ru> Онлайн библиотека.

РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОДОЛЖАЯ ТРАДИЦИИ И ВНЕДРЯЯ ИННОВАЦИИ

REHABILITATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION: CONTINUING TRADITIONS AND INTRODUCING INNOVATIONS

Подосинов Владимир Николаевич

Podosinov Vladimir Nikolaevich

Россия, Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет

Russia, Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University

e-mail: podosin@mail.ru

Тарасова Вера Сергеевна

Tarasova Vera Sergeevna

Россия, Новосибирск, Реабилитационный центр для детей и подростков

с ограниченными возможностями имени А. И. Бороздина

Russia, Novosibirsk, Rehabilitation center for children and adolescents

with disabilities named after A.I. Borozdin

E-mail: centr-borozdina@mail.ru

Аннотация.

Статья раскрывает особенности организации процесса реабилитации детей и подростков в процессе инклюзивного образования, совершенствуя опыт предшественников и возможности внедрения инноваций. Рассмотрены некоторые важные аспекты преемственности методологий и их совместимость с реальными условиями организации процесса инклюзивного образования. Особенности организации материнской терапии в реабилитационном центре.

Ключевые слова: реабилитация детей и подростков, родители, ранняя помощь, коррекционная работа, материнская терапия, ОВЗ.

Abstract.

The article reveals the peculiarities of organizing the process of rehabilitation of children and adolescents in the process of inclusive education, improving the experience of predecessors and the possibility of introducing innovations. Some important aspects of the continuity of methodologies and their compatibility with the real conditions for organizing the inclusive education process are considered. Features of the organization of maternal therapy in a rehabilitation center.

Key words: rehabilitation of children and adolescents, parents, early help, correctional work, maternal therapy, HIA.

Введение. В статье авторы рассматривают особенности организации процесса реабилитации детей, подростков в процессе инклюзивного образования, учитывая ранее полученный опыт и осторожное внедрение новаций. Продолжая традиции и внедряя инновации, заложенные основателем Центра – Бороздиным Алексеем Ивановичем, педагоги, педагоги- психологи реализуют многие виды коррекционно-развивающей работы.

Целью исследования является проведение сравнительного анализа методической и психолого-педагогической литературы инклюзивного образования и определением ведущей роли матери ребенка в этом процессе. Целью исследования психологической составляющей данного направления является обоснование необходимости участия матери в абилитационном процессе, где мать ребенка является главным создателем, исполнителем и сорежиссёром (помощником психолога) сценария всех коррекционных техник, основанных на методике использования материнского монолога.

Материалами исследования выступали структурно-методические разработки А.И. Бороздина, музыкально-голосовая активность матери в сконструированном вокализе, слоговом речитативе, ассоциативном монологе, материнском монологе.

Результаты. Исходя из авторской программы А. И. Бороздина, в нашем Центре осуществляется комплексный (многоуровневый) подход в развитии задатков и формировании способностей детей, у которых есть наиболее тяжёлые формы деформации психики, методами и технологиями абилитационной педагогики. В нашем Центре, в соответствии с авторской программой А. И. Бороздина (патентное бюро, № 7078, от 01.04.2015 года), разработаны и реализуются два уровня развития: первый уровень, он же основной, включающий три занятия по тридцать минут два раза в неделю: музыка, изобразительная деятельность и общее развитие; второй уровень, «Квази-школа», включающий три занятия по тридцать минут 2 раза в неделю, на этих занятиях дети объединены в пары, что способствует их лучшей социализации. Также существует 4 этапа социализации обучающихся: «пара»; «групповое занятие», «комплексное занятие», «общие тематические утренники»; В Центре проводится активная работа психологов с семьей, воспитывающей ребенка (детей), подростка с ОВЗ и инвалидностью. Родители участвуют как в индивидуальных, так и в групповых консультациях с психологами. Кроме этих уровней, под влиянием веяний времени и современных требований общества, у нас появились такие новаторские для организации направления как: сенсорная интеграция (необходима для детей с пониженной и повышенной сенсорной чувствительностью), проходит индивидуально и в малых подгруппах; адаптивная физическая культура (необходима для приобретения бытовых навыков, формирования мелкой и крупной моторики, базовых предметных действий); монтессори–педагогика (необходима для формирования концепции ребенка «помоги мне это сделать самому»); использование направлений этнопедагогики (необходимость включения фольклора, народной культуры и народных традиций в воспитание детей и подростков с ОВЗ и инвалидностью); группы продлённого дня для детей школьного возраста (необходимость социализации детей и подростков во внеурочной деятельности при выполнении домашних заданий, проведении игр по правилам, проведении совместного досуга); мастер- классы для совместной деятельности детей и их родителей, законных представителей (необходимость в отработке навыков взаимодействия родителей со своими детьми, включая совместное общение детей–сiblingов); арт–терапия с детьми- подростками, с детьми с девиантным поведением; метод коррекции–ПАП (необходимость использования методики на первичном уровне психолого-педагогической коррекции); использование средств альтернативной коммуникации (ПЭКС) (необходимость использования метода для неговорящих детей); проведение инклюзивного летнего

образовательного досугового лагеря «Улётные каникулы» с привлечение волонтеров, студентов, воспитанников городской Детской Общественной Организации «Потешные полки».

Авторская педагогическая концепция А.И. Бороздина, уже более 30 лет в академгородке г. Новосибирска, основана на реализации потенциала ребенка средствами музыкального творчества в коррекционно-абилитационной педагогике. Изучая многолетний, результативный опыт деятельности педагогов Центра, доктор искусствоведческих наук, профессор Новосибирской государственной консерватории им. М. Глинки М.Ю. Дубровская, и аспирантка консерватории Е.Е. Тарасевич (Дубровская, Тарасевич, 2024)., в результатах своих исследований смогли увидеть закономерности и механизм влияния музыкальной терапии на психофизиологическое развитие детей с ОВЗ в процессе абилитации.

Результаты. Реализуемые в Центре им. Бороздина А.И. два уровня развития позволили сохранить преемственность в передачи опыта специалистов, методических разработок и создать качественные предпосылки для внедрения инновационных методов и технологий. Также полученные нами данные подтверждают эффективность участия матери ребенка в абилитационном процессе: после осуществления обучения по разработанной программе «Материнская терапия» между матерью и ребёнком происходит реконструкция внутрисемейных отношений в лучшую сторону.

Материнская абилитация (терапия) является особой технологией работы с детьми, которые имеют осложненные различные проблемы как в поведении, так и в когнитивной сфере. Для качественного применения материнской терапии предполагает организацию специальной системы обучения матери технологиям и изменение мотивационной активности матери в реабилитационном (коррекционно-образовательном) процессе.

В настоящем исследовании применение материнской терапии, направленное на детей дошкольного возраста, значительно улучшило внутрисемейное общение, изменило в лучшую сторону степень отверженности ребенка в семье, обусловило качественные изменения в поведенческой и когнитивных сферах ребенка. Представленная технология материнского участия в коррекционно-образовательном процессе, ориентированная на личное участие в качестве соавтора и исполнителя психологических приёмов и техник, может быть использована: в абилитационном (реабилитационном, коррекционно-развивающем) процессе, что улучшает межличностные внутрисемейные отношения; в образовательном процессе по подготовке (переподготовке) специалистов психологов, что улучшит систему организации абилитационного процесса.

Литература

1. Дубровская М.Ю., Тарасевич Е.Е. Новосибирский музыкант А.И. Бороздин и его детский оздоровительно-образовательный центр в системе отечественной абилитационной педагогики // Вестник музыкальной науки. 2023. Т. 11. № 2. С. 190-198. DOI: 10.24412/2308-1031-2023-2-190-198.
2. Большунова Н. Я. Кризис детства или кризис взрослости: проблема отношений детского и взрослого общества в современном мире // Развитие человека в современном мире. 2019. № 1. С.7-17.
3. Большунова Н. Я., Моторина Л. Е., Устинова О. А. Участность и сопричастность как основа отношений детского и взрослого мира // Развитие человека в современном мире. 2023. № 3. С. 7–26.
4. Подосинов В.Н. Музыкально-голосовые технологии психологической помощи детям дошкольного возраста с проблемами в развитии // Развитие человека в современном мире. 2023. № 3. С. 98–108.

5. Подосинов В.Н. Фольклорное пение (родовая песня) как технология коррекции поведения ребенка дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2024. № 67(1). С. 51-66.

6. Тарасова В.С., Гриднева Т.В., Боровиков Л.И. Креативность. Творчество. Мастерство// Настольная книга педагога-абилитолога / Под. науч. ред. Л.И. Боровикова. Новосибирск: ГАУК НСО НГОНБ, 2021. 236 с.

МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ КАК ВАРИАТИВНЫЙ ФАКТОР УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С РАС

MUSIC THERAPY AS A VARIABLE FACTOR IN THE SUCCESSFUL DEVELOPMENT OF A CHILD WITH ASD

Сазгетдинова Светлана Ильгизаровна

Sazetdinova Svetlana Ilgizarovna

Россия, Казань, Казанский федеральный университет

Russia, Kazan, Kazan federal university

E-mail: sunny-girl-pretty@yandex.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в том, что на основании проведенных исследований по включении сеансов музыкальной терапии при проведении поведенческой терапии оказывает благоприятное влияние на развитие аутичного ребенка в коммуникативной и социальной средах, также было доказано, что она снижает стресс. Музыкальная терапия может улучшить когнитивные способности, стимулировать различные области мозга.

Ключевые слова: развитие, образование, поведенческая терапия, музыкальный терапевт, музыкальные занятия для детей с расстройством аутистического спектра, запуск речи, пение.

Abstract.

The relevance of this article lies in the fact that, based on research conducted on the inclusion of music therapy sessions during behavioral therapy and intervention, they have a beneficial effect on the development of an autistic child in communicative and social environments, they can help in communication, and it has also been proven that it reduces stress. Music therapy can improve cognitive abilities, stimulate various areas of the brain.

Keywords: development, education, behavioral therapy, music therapist, music lessons for children with autism spectrum disorder, speech initiation, singing.

В современном мире выросло количество детей с таким заболеванием как расстройство аутистического спектра (РАС). Расстройство аутистического спектра, аутизм (РДА, РАС) – это спектр психических расстройств, связанных с нарушениями функций головного мозга, нейроонтогенетическое расстройство, расстройство психического развития.

Три основных признака РАС: дефицит способности начинать и поддерживать социальное взаимодействие и общественные связи, ограниченные интересы, часто повторяющиеся стереотипичные поведенческие действия. Основная характеристика: перманентный дефицит в

социальной коммуникации и социальном взаимодействии. Не появляются навыки разделённого внимания и взаимности при контакте, нет согласованности с партнёром по общению. Иногда РАС сопровождается умственная отсталость или другие сопутствующие диагнозы, как эпилепсия или СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности). Часть людей с данным расстройством — высокофункциональные (самостоятельные, образованные, социально-адаптированные). Часть людей с РАС обладают синдромом саванта и гениальностью в одной или нескольких областях знаний человечества.

Музыкальная терапия может улучшить когнитивные способности, такие как память, внимание и способность решать проблемы. Использование различных аспектов музыки, таких как мелодия, ритм и гармония, может стимулировать различные области мозга. Музыка обладает способностью влиять на вегетативную нервную систему, приводя к расслаблению и снижению стресса.

Возможные преимущества музыкальной терапии для детей.

В своей работе с детьми с особыми потребностями я ставлю перед собой некоторые немusикальные цели, которых может помочь достичь музыкальная терапия:

- Подача соответствующих запросов вербально или невербально;
- Установление и поддержание зрительного контакта;
- Повышение социальной осведомленности;
- Соблюдение расписания, распорядка и очередности;
- Использование пальцев, рук и ног для развития мелкой и крупной моторики;
- Отвечать на вопросы;
- Повышение концентрации внимания и уменьшение гиперактивного поведения.

Аналогичным образом я использую и другие инструменты. Обучение навыкам игры на фортепиано и любых других клавишных, орф-инструментах может помочь в достижении вышеуказанных целей. Что отличает музыкального терапевта от музыкального педагога, так это то, что посредством обучения я могу проводить оценку, ставить терапевтические цели и задачи, планировать курс терапии, применять терапевтические методы, документировать прогресс и составлять отчеты. Это дает четкое представление о прогрессе. Обучение в области поведенческого, психического и физического здоровья выделяет музыкального терапевта. Музыка как терапия используется в процессе оздоровления и не всегда является конечным результатом музыкального исполнения как цели формального музыкального образования.

„Музыка воодушевляет весь мир, снабжает душу крыльями, способствует полету воображения; музыка придает жизнь и веселье всему существующему... Ее можно назвать воплощением всего прекрасного и всего возвышенного.“ — Платон

Заключительные рекомендации и выводы.

Музыкальная терапия для детей — это терапевтический подход, который использует присущие музыке качества для достижения терапевтических целей. Она включает в себя использование музыки и музыкальных занятий для удовлетворения физических, эмоциональных, когнитивных и социальных потребностей детей. Музыкальная терапия может быть полезна детям с различными заболеваниями, включая детей с РАС, детей с задержкой в развитии, речевыми расстройствами, эмоциональными и поведенческими проблемами, а также физическими недостатками.

Важно отметить, что музыкальная терапия индивидуальна, а вмешательства разрабатываются с учетом конкретных потребностей и способностей каждого ребенка. Сертифицированные музыкальные терапевты работают с детьми в различных условиях, включая школы, больницы, клиники и общественные центры. Если вы рассматриваете возможность проведения музыкальной

терапии для ребенка, желательно проконсультироваться с квалифицированным музыкальным терапевтом, который сможет оценить потребности ребенка и разработать соответствующий план вмешательства.

Литература

1. Сазгетдинова С.И. Серия «Психолог-родителю» / «Музыка в загадочном мире детей дождя». Казань, 2018. 16 с.
2. <https://rtdety.tatarstan.ru/metodicheskie-rekomendatsii-muzika-v-zagadochnom.htm?ysclid=lp15fzvq646564021>
3. https://www.defectologiya.pro/zhurnal/muzyikalnyie_zanyatiya_dlya_detey_s_sindromom_ras/
4. Котышева Е.Н. Музыкально-коррекционные занятия для детей дошкольного возраста / Е. Н. Котышева. Санкт-Петербург, 2010. 12 с.
5. Программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста «Ладушки» / Санкт-Петербург, 2010. 3 с.

ДЕНВЕРСКАЯ МОДЕЛЬ РАННЕГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС

THE DENVER MODEL OF EARLY INTERVENTION FOR CHILDREN WITH ASD

Хурматуллина Алия Камилевна, Ахметова Файруза Фахимжановна

Khurmatullina Aliya Kamilevna, Akhmetova Fairuza Fahimjanovna

Россия, Казань, Коррекционный детский сад КФУ для детей с РАС «Мы вместе»

Russia, Kazan, KFU Correctional kindergarten for children with ASD "We are together"

E-mail: sarianochka5@mail.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в исследовании такого подхода в работе с детьми с РАС, как Денверская модель раннего вмешательства. Расстройства аутистического спектра – самое часто встречающееся нарушение развития. Множество исследований показали, что раннее вмешательство может оказаться невероятно полезным для детей с РАС, приводя к значительным успехам в обучении, общении и овладении социальными навыками.

Ключевые слова: аутизм, раннее вмешательство, обучение, социальные навыки, общение, игровые навыки, совместная деятельность, развивающие игры

Abstract.

The relevance of this article lies in the study of such an approach in working with children with ASD as the Denver model of early intervention. Autism spectrum disorders are the most common developmental disorder. Many studies have shown that early intervention can be incredibly beneficial for children with ASD, leading to significant success in learning, communication and mastering social skills.

Keywords: autism, early intervention, training, social skills, communication, gaming skills, joint activities, educational games.

Денверская модель представляет собой индивидуализированную учебную программу развития для ребенка с РАС, составленную на основе оценки текущего уровня сформированности навыков по каждой из областей: когнитивной, социально – эмоциональной и языковой. Первые статьи о Денверской модели были опубликованы в 80-х годах прошлого века. Многие основные аспекты модели — акцент на позитивном аффекте у ребёнка, баланс социальных взаимодействий, правило

«На одно слово больше», использование сенсорно–социальных повторяющихся игр и занятий с целью развития социальной инициативы, подход к развитию языка, начинающийся с формирования естественных жестов, — уже существовали и были описаны в первой статье в 1986 году, задолго до того, как впервые появились публикации, посвящённые другим подходам.

Основная цель раннего вмешательства – помочь детям с РАС овладеть основными социальными навыками, такими как речь, мимика, жесты, и направить их внимание на других людей: на их действия, звуки, слова и лица, чтобы дети смогли легко воспринимать всю информацию, которая заключена в них и без которой невозможно развитие речи и социальных навыков.

Денверская модель раннего вмешательства отличается от других подходов по нескольким направлениям:

1. Для реализации модели не требуется специальных условий. Она создана для использования взрослыми (родителями, учителями, терапевтами) везде, где взрослые взаимодействуют с детьми (дома, в дошкольной группе, клинике или развивающем центре).

2. Модель является всесторонней. Она направлена на развитие навыков во всех областях раннего детского развития: язык, игра, социальное взаимодействие, совместное внимание, имитация, моторные навыки, навыки самообслуживания и поведение ребёнка.

3. Модель очень подробно описана. Это касается как самого содержания учебного процесса, так и обучающих методик. Кроме того, приведены инструменты для оценки качества вмешательства и сбора данных. Если модель использовать в соответствии с её описанием, она представляет собой комплексную и тщательно продуманную программу занятий и учебных целей, которые могут быть использованы кем угодно и где угодно. Это ещё одна её сильная сторона.

В большинстве случаев сложности с коммуникацией, которые ассоциируются с аутизмом, начинаются очень рано, задолго до того, как в обычном понимании начинает развиваться речь. Иногда ребенок начинает общаться, но теряет эти навыки на втором или третьем году жизни. Маленькие дети с РАС часто не понимают, что с помощью взглядов, жестов и слов можно передать сообщение от человека к человеку.

Денверская модель раннего вмешательства (ESDM) — это научно-обоснованная образовательная терапия для детей от 12 до 48 месяцев с подозрением или диагнозом РАС, основанная Салли Дж. Роджерс (Sally J. Rogers) и Джеральдин Доусон (Geraldine Dawson) в 80-х годах прошлого века, которая реализуется в игровой форме в натуральной среде. Основное назначение данной терапии – помочь детям стать активными, любознательными и включенными в процесс изучения мира. Если задуматься, то первые признаки аутизма у детей можно разглядеть еще в младенчестве. Разумеется, не все дети ведут себя одинаково, у некоторых детей разница в поведении легко заметна, а в других случаях ее легко можно пропустить. Это очень важно, потому что в течение первых лет жизни мозг ребенка меняется очень быстро, впитывая информацию и формируясь благодаря этой информации. Мозг быстро развивается, и каждый опыт, который переживает ребенок, влияет на связи между нейронами, выстраивая их так, чтобы они могли передавать информацию в большем объеме и более эффективно. Ученые описывают это явление как большую пластичность мозга, которая наблюдается в раннем возрасте. Раннее вмешательство увеличивает социальные возможности детей и уменьшают симптомы РАС и проблемы с поведением, помогает детям учиться быстрее и побуждает принимать участие во всех аспектах жизни – дома, в школе и обществе.

Важной особенностью программы раннего вмешательства является то, что родители принимают в ней активное участие, а поставленные задачи непосредственно связаны с реальной жизнью ребенка и семьи. Денверская модель раннего вмешательства поддерживает отношения

родителей с детьми. Она помогает родителям создавать возможности для обучения через простые игры, коммуникативные взаимодействия во время ухода за ребенком и веселое, насыщенное и осмысленное общение в процессе других повседневных дел. Благодаря родительскому вмешательству у детей успешно развиваются навыки коммуникации и игры, при этом радость от общения родителей и детей значительно увеличивается.

Заключение. Таким образом, именно ранний возраст является сензитивным периодом для налаживания взаимодействия между ребенком и взрослым. Именно в этот период навыки наиболее активно развиваются, а обучение имеет наилучший отклик и эффективность.

Литература

1. Исследование эффективности применения модели ранней помощи детям с риском РАС. Систематический обзор [Электронный ресурс] / Е.Ю. Давыдова, С.А. Тюшкевич, Д.В. Давыдов, А.А. Илюнцева, О.А. Ускова, А.А. Мовчан// OpenSoftwareFoundation (OSF). 2023. URL: <https://osf.io/5wm8g> (дата обращения 07.11.2024).
2. Роджерс С., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: как в процессе повседневного взаимодействия научить играть, общаться и учиться. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2023. 416 с.
3. Рудик О.С. Как помочь аутичному ребенку: метод. Пособие/ О.С. Рудик. М.: Издательство ВЛАДОС, 2020. 207 с.
4. Скворцов И.А. Детский аутизм в неврологии. Россия, 2023, 592 с.
5. Старикова О.В., Дворянинова В.В., Баландина О.В. Применение программы ранней помощи на основе Денверской модели раннего вмешательства для детей с РАС// Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. №1. С. 29-36.
6. Тюлина В.Б. Воспитание ребенка с аутизмом в семье: пособие для родителей и педагогов общеобразовательных организаций, реализующих ФГОС НОО ОВЗ И АООП НОО обучающихся с РАС/ В.Б. Тюлина. М.: Издательство ВЛАДОС, 2021. 168 с.

**СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С
РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**THE SPECIFICS OF SPEECH DEVELOPMENT IN YOUNG CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDERS**

**Александрова Надежда Михайловна, Сабирзянова Эндже Хуснутдиновна
Alexandrova Nadezhda Mikhailovna, Sabirzyanova Endzhe Khusnutdinovna**

*Россия, Казань, Специальный (коррекционный) детский сад для детей с расстройствами
аутистического спектра «МЫ ВМЕСТЕ» ФГАОУ ВО К(П)ФУ
Russia, Kazan, Special (correctional) kindergarten for children with autism spectrum disorders "WE
ARE TOGETHER"
E-mail: nadezhda.alecs@mail.ru, madou166@mail.ru*

Аннотация.

В статье рассматриваются отличительные особенности детей с расстройствами аутистического спектра, специфика дизонтогенеза речи таких детей, а также основные технологии, методы и приемы запуска речи детей раннего возраста на основе современных разработок по проблеме развития речи детей с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, РАС, дети раннего возраста, запуск речи, развитие речи.

Abstract.

The article discusses the distinctive features of children with autism spectrum disorders, the specifics of speech dysontogenesis of such children, as well as the main technologies, methods and techniques for launching speech in young children based on modern developments on the problem of speech development in children with ASD.

Keywords: autism spectrum disorders, ASD, young children, speech initiation, speech development.

С каждым годом наблюдается тенденция к увеличению детей, имеющих риск возникновения расстройств аутистического спектра (РАС). Внедрение новой Федеральной образовательной программы, модернизация содержания образования требует создание таких условий, которые будут способствовать качественному и полноценному развитию детей с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время в детских садах уже с раннего возраста можно наблюдать детей с РАС, у которых отсутствует речь, какие-либо звукокомплексы и звукоподражания. И перед педагогами стоит задача запуска речи, обучения таких детей навыкам коммуникации.

Цель нашего исследования заключается в теоретическом анализе современных разработок в области ранней помощи детям с РАС по речевому развитию. Методы исследования: анализ, систематизация и обобщение научной литературы по проблеме исследования.

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой целый комплекс расстройств психического развития детей, выражающийся в нарушении контактов с окружающими, в стереотипности поведения, в эмоциональной холодности. В исследованиях А.Г. Ионовой зафиксировано, что у детей раннего возраста, у которых была отмечена та или иная степень риска

возникновения РАС, выявляются замедленный темп развития и нарушение формирования интеллектуальной, а также речевой сферы (Ионова, 2024).

Научные разработки К.С. Тимаковой показали, что отличительным, ярким признаком РАС является нарушение социальных взаимодействий: дети не могут полноценно взаимодействовать с окружающими людьми. Дети с аутизмом не понимают подтекста социальных контактов, слабо реагируют на взрослых, не чувствуют состояние окружающих, не фиксируют взгляд на человеке, не распознают невербальные сигналы, не проявляют интереса к новым людям, не участвуют в коллективных играх, не реагируют на эмоции окружающих людей, не имитируют их поведение (Тимакова, 2023). Как отмечает А.В. Хаустов, у детей с РАС к 6 месяцам жизни отсутствуют лепет и гуление, реакция на свое имя не появляется к 8-9 месяцам, отсутствует указательный жест к 12 месяцам. Дети группы риска по РАС в возрасте 6-12 месяцев имеют недостаточное количество речеподобных вокализаций, а в имеющихся звукокомплексах наблюдается бедный запас согласных звуков. К 6 месяцам у таких детей отсутствуют спонтанные слова, первые слова появляются к полутора годам и позже, а фраза – к 3-4 годам. У некоторых детей, по мнению А.В. Хаустова, при достаточном развитии словарного запаса в 2-3 года отмечается отсутствие желания общаться, не умение (и не желание) задавать вопросы, говорить о себе, дети часто путают местоимения, им свойственны эхолалии, большое количество фраз-штампов и слов-штампов, фонографичность. Автор подчеркивает, что речь детей с РАС определяется отличительными акустическими особенностями, не присущими нормально развивающимся сверстникам. Постепенно у детей с РАС наращивается словарный запас, но речь редко используется в качестве средства коммуникации. Дети старшего дошкольного возраста могут вести монологи и диалоги, рассказывать стихи, но не применять слова для общения (Хаустов, 2010).

Анализ речевого развития детей с РАС показал, что важным в коррекционной работе является не просто запуск речи, как при темповой задержке, а формирование речи как средства общения. По мнению И.Н. Васильевой, существуют различные игры и методики по развитию и формированию речи у детей с РАС. К ним она отнесла лото, игры с песком, интерактивные игры («Сезам», «Говори молча», «Логомер2», Proloquo2G0), фразовый конструктор, «Волшебный мешок».

Исследования Уорд Стива показали, что запуск речи детей с РАС начинается с коммуникации в первую очередь, а затем с вызывания звуков. Им были рассмотрены следующие технологии:

1. Floortime-терапия, которая основана на игровой деятельности. Она позволяет влиять на базовые способности, которые ответственны за общение, мышление, взаимодействие, и помогает строить доверительные отношения с детьми с РАС.
2. АВА-терапия, которая представляет собой обучающую интенсивную программу, использующую поведенческие методы и технологии обучения.
3. Коммуникативные группы, с которыми организовываются занятия, способствующие развитию взаимодействия и общения детей с окружающими людьми.
4. Сенсорная интеграция, которая используется для обучения владению своим телом, эмоциями. Она способствует стимуляции ощущений, которые испытывает организм, для осуществления нормального поведения, обучения, совершения движений.

Особое внимание в исследованиях А.В. Хаустова, И.Н. Васильевой, К.С. Тимаковой акцентируется на использовании разнообразных приемов и методов, которые могут быть использованы при запуске речи детей с РАС:

- Игры с предметами. Манипуляции с игрушками в совместной деятельности побуждают детей говорить о том, что они делают.

- Создание диалогов. Умелое вовлечение детей в диалоги, задавая вопросы, стимулируют детей к ответам, даже если это будет ответ в виде звукокомплекса или определенного жеста.

- Поддержка и похвала. Все дети нуждаются в похвале и поддержке, дети с РАС – не исключение. Использование данного приема в процессе осуществления попытки говорить способствует повышению уверенности в себе.

- Песни и сказки. Негромкое пение песен или чтение сказок детям с РАС помогает развивать слуховое внимание и восприятие.

- Игры со звуками и рифмами стимулируют мотивацию к речи и слуховое восприятие.

- Применение визуальных подсказок. К ним можно отнести карточки, картинки, которые позволяют ассоциировать слова с явлениями, действиями или предметами.

- Жесты и мимика помогают выражать желания, понимать смысл фраз и слов.

- Имитация и повторение. Дети с РАС будут лучше усваивать речь, если слышат и видят образец взрослого (Васильева, 2024). И.Н. Васильева подчеркивает, что данные приемы необходимо адаптировать к индивидуальным особенностям, интересам и потребностям детей с РАС, чтобы процесс запуска речи был эффективным.

Таким образом, анализ научной литературы по проблеме развития речи детей раннего возраста с РАС показал, что данная категория детей имеет свои специфические особенности развития, ключевыми из которых является нарушение коммуникации. В связи с этим коррекционная работа по запуску речи начинается не с вызывания отдельных звуков, а с формирования общения, умения взаимодействовать с окружающими людьми.

Литература

1. Ионова А.Г. Сенсорное развитие детей раннего возраста с риском возникновения расстройства аутистического спектра (РАС) // Наука в мегаполисе Scienceinamegapolis. 2024. №9(65). С.27.
2. Тимакова К.С. Развитие речи у детей с РАС старшего дошкольного возраста путем использования компьютерных технологий // Научный аспект. 2023. Т11. №5. С.1321-1326.
3. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. М.: ЦПМССДиП. 2010. 87 с.
4. Уорд, С. Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС. – Екатеринбург: РамаПабблишинг. 2023. 736 с.
5. Васильева, И. Н. Проект «Давай заговорим» по запуску речи у неговорящих детей с ЗПР и РАС. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2024. 64 с.
6. Мамонтова, Л.А. Развитие речи детей раннего возраста // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. 2023. №12. С.54-56

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

FEATURES OF THE FORMATION OF COMMUNICATIONSKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

**Амантаева Сауле Онгарбаевна, Акбаева Дарига Жанабаевна
Amantayeva Saule Ongarbaevna, Akbayeva Dariga Zhanabaevna**

*Казахстан, Караганда, КГУКарОблПМПК
Kazakhstan, Karaganda, PGA KarRegPMPC*

Аннотация.

Дети с расстройствами аутистического спектра уникальны. Их стиль общения отличается от социальной нормы. Они испытывают трудности с пониманием тонкостей языка, включая небуквальную лексику и невербальные компоненты разговора. Поэтому необходимо применять на практике методы, помогающие адаптировать заниженную самооценку у детей с расстройствами аутистического спектра. Актуальность данной темы обусловлена растущей распространенностью РАС и необходимостью более глубокого понимания природы коммуникативных трудностей, характерных для таких детей, с целью разработки эффективных методов поддержки и коррекции. Целью данной статьи является обзор существующих научных данных и методических подходов, направленных на изучение и развитие коммуникативных навыков у детей с РАС. Объектом изучения являются коммуникативные процессы у детей с расстройствами аутистического спектра, а предметом - особенности формирования и развития их коммуникативных навыков.

Ключевые слова: коммуникативныенавыки, РАС, социализация, коррекционная педагогика, методы коррекции, особенностикоммуникации, развитиеречи, интеграция.

Abstract.

Children with autism spectrum disorders are unique. Their communication style differs from the social norm. They have difficulty understanding the subtleties of language, including non-literal vocabulary and non-verbal components of conversation. Therefore, it is necessary to apply in practice methods that help to adapt low self-esteem in children with autism spectrum disorders. The relevance of this topic is due to the growing prevalence of ASD and the need for a deeper understanding of the nature of communication difficulties typical for such children in order to develop effective methods of support and correction. The purpose of this article is to review existing scientific data and methodological approaches aimed at studying and developing communication skills in children with autism spectrum disorders. The object of the study is communication processes in children with autism spectrum disorders, and the subject is the features of the formation and development of their communication skills. Key words: communication skills, ASD, socialization, correctional pedagogy, correction methods, communication features, speech development, integration.

Введение. Навыки социальной коммуникации - это сложный набор навыков, которые отмечаются как «сложные» для детей с расстройством аутистического спектра (далее - РАС). Одной из основных особенностей расстройств аутистического спектра (РАС) является значительный дефицит навыков социального взаимодействия. Независимо от когнитивных и языковых навыков, нарушение социального взаимодействия является одним из основных нарушений у пациентов с аутизмом. Социальные нарушения не исчезают в процессе развития. В результате трудности и тревога могут усиливаться по мере приближения ребенка к подростковому возрасту, когда социальная среда становится более сложной, а сам ребенок все больше осознает свои социальные недостатки. Молодые люди с расстройствами аутистического спектра часто сообщают о желании больше общаться со сверстниками, а также о недостаточной социальной поддержке и большем одиночестве, чем их типично развивающиеся сверстники.

Цель исследования. Целью данной статьи является обзор существующих научных данных и методических подходов, направленных на изучение и развитие коммуникативных навыков у детей с РАС.

Материалы и методы. Данный обзор был основан на систематическом поиске опубликованных исследований, доступных до сентября 2024 года. В онлайн-базах данных Scholar и Medline одновременно проводился поиск записей, содержащих любую комбинацию терминов: расстройство аутистического спектра; социализация или коммуникация; разговорные навыки; формирования или развитие. Таким образом, из обзора были исключены исследования групп, состоящих из взрослых с аутизмом или детей с нарушениями развития, не относящимися к аутистическому спектру.

Результаты. Социальные нарушения у детей с расстройствами аутистического спектра разнообразны и затрагивают речь, языковые конвенции и межличностное взаимодействие. К часто выявляемым проблемным областям относятся нарушения в социальной прагматике (например, соблюдение очередности в разговоре и способность воспринимать точку зрения слушателя), плохая просодия речи (например, типичное повышение и понижение тона голоса и интонации, которые помогают вербальной коммуникации), склонность заикливаться на определенных темах, трудности с пониманием и выражением эмоций, а также трудности с интерпретацией нелитерального языка, такого как сарказм и метафора. У детей с аутистическими расстройствами, как показывают наблюдения, часто отсутствует потребность в общении, не сформирован мотив, который заставит ребенка высказать собственное мнение. Мотив можно рассматривать как отправную точку высказывания. Мотивация порождает речевое намерение, т.е. направленность сознания, воли, чувств индивида на определенный предмет, в нашем случае - на предмет речевой деятельности. Л. Н. Лиходедова выделяет три основных типа мотивов:

- желание - мотив выполнить определенное действие;
- контакт - любой информационный запрос, связанный с контактом;
- концепция - желание выразить в развернутой речевой форме и более четко сформулировать собственное мнение [1].

Если ни один из перечисленных мотивов не возникает, то речевое сообщение не будет осуществлено. То есть, даже несмотря на способность говорить и возможность вербального общения, дети с аутистическими расстройствами не всегда нуждаются (хотят) сформулировать и выразить в развернутой речевой форме свое мнение или не умеют адекватно выражать мнение. Социальная интеграция - ключевой фактор успеха в учебе. Следовательно, успех учащихся с расстройствами аутистического спектра, обучающихся в общеобразовательных классах, ставится под угрозу из-за дефицита социальной коммуникации, характерного для их диагноза F.G. Mukhametzhanova, A.C. Vainigza указывают, что улучшение навыков социальной коммуникации должно быть в центре внимания вмешательств для детей с расстройствами аутистического спектра, учитывая их влияние на жизнь этих людей [2].

Что касается профилактики, то составление портрета наиболее распространенных сложных социальных ситуаций, с которыми сталкиваются учащиеся с аутизмом, позволит специалистам разработать программы, направленные на развитие навыков социального общения, необходимых для их успешного включения в общеобразовательные классы. Рекомендуется применять такие программы не в начале проблемного поведения, а в начале школьных лет в качестве профилактических мер. Что касается вмешательства, то программы и их цели должны выбираться на основе комплексной оценки потребностей в соответствии с лучшими практиками. Таким образом, оценка навыков социальной коммуникации ученика перед тем, как рекомендовать соответствующее вмешательство, имеет большое значение. И.В. Леонова выступает за то, чтобы стратегия коррекции соответствовала проявляющемуся дефициту навыков, чтобы повысить шансы на успех вмешательства по социальной интеграции [3]. В настоящее время в исследованиях

И.И.Сунагатуллина, О.В.Пустовойтова, Л.А.Яковлева подчеркивается важность развития навыков социальной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра в естественных образовательных контекстах, что также может способствовать генерализации и поддержанию эффекта [5]. Высококонтролируемые клинические вмешательства могут не отражать аутентичные взаимодействия в повседневной среде детей, в то время как сдвиг в сторону исследований, основанных на практике в рамках новой «эры трансляционных исследований» в реальной образовательной среде - позволяет осуществлять натуралистическое взаимодействие со сверстниками и, в свою очередь, может расширить применение в реальных условиях [6].

Кроме того, стратегии, используемые в логопедии, также подчеркивают важность использования визуальных опор для взаимодействия с детьми с расстройствами аутистического спектра. Визуальные опоры можно использовать в классе, чтобы помочь детям с расстройствами аутистического спектра выполнять задания. Например, учителя могут разместить в классе наглядные расписания, чтобы побудить ребенка с расстройствами аутистического спектра следовать расписанию занятий. На парту можно положить набор наглядных картинок, чтобы побудить его просить о чем-то или общаться с другими. Кроме того, можно подготовить рабочие листы с визуальными подсказками, чтобы он мог лучше понимать письменные задания. Занятия в примере также иллюстрируют необходимость повторения практики. В связи с этим учителя могут организовать различные виды деятельности в классе, чтобы это происходило. Например, при сопоставлении предметов и картинок учителя могут попросить ребенка с расстройствами аутистического спектра сопоставить определенные предметы с картинками на доске или найти подходящие картинки у разных детей в классе.

Заклучение. В заключении отметим, что расстройство аутистического спектра можно рассматривать как крайний случай снижения социальной мотивации. Способность казаться вовлеченным в социальное событие, например, внешние признаки мотивации и интересов, посредством зрительного контакта, совместного внимания или соответствующего аффекта, может способствовать принятию в группе, тем самым облегчая социальную интеграцию. Таким образом, при составлении программ инклюзии специалисты и лица, принимающие решения, должны планировать мероприятия, способствующие развитию навыков социальной коммуникации посредством увлекательных видов деятельности.

Литература

1. Лиходедова Л Н. Особенности формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра //Специальное образование. 2023. 1(69). С. 34-43.
2. Mukhametzuanova F.G., Vaimurza A.C. Formation of Speech Communication in Preschool Children with Autism Spectrum Disorders //International Journal of Applied Exercise Physiology. 2020. 9(12). С. 160-164.
3. Леонова И.В. Развитие коммуникативных и речевых навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Современное педагогическое образование. 2020. 2. С. 157-162.
4. Rakhmetova A.M. Correctional pedagogical work on the formation of communication skills in children with autism spectrum disorders (literary review) // Вестник Казахского Национального медицинского университета. 2021. 1. С. 269-273.
5. Сунагатуллина И.И., Пустовойтова О.В., Яковлева Л.А. Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра с использованием игровых приемов //Современное педагогическое образование. 2019. 8. С. 119-123.

6. Милованова Н.Ю., Исаева С.Н. Особенности формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации. – 2019. – 60-63.

РЕЧЕЯЗЫКОВЫЕ НАВЫКИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

SPEECH AND LANGUAGE SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS: AN ANALYTICAL REVIEW

Ахмедова Камилла Нургалиевна

Akhmedova Kamilla Nurgalievna

Россия, Казань, Казанский федеральный университет

Russia, Kazan, Kazanfederaluniversity

E-mail: AkhmedovaKamillaN@yandex.ru

Аннотация.

Статья посвящена исследованию особенностей речезыкового развития у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и их влияния на социальную коммуникацию. Рассматриваются основные проявления речевых нарушений, такие как эхолалии, ограниченность словарного запаса, трудности в использовании местоимений и интонационные особенности. Анализ подчеркивает значимость ранней диагностики речевых нарушений как маркера когнитивного и социального функционирования, а также их тесную связь с сенсорными и социальными дефицитами.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, дети, речь, социальная коммуникация, эхолалия, лингвистическая прагматика, задержка речевого развития.

Abstract.

The article is devoted to the study of the peculiarities of speech and language development in children with autism spectrum disorders (ASD) and their impact on social communication. The main manifestations of speech disorders, such as echolalia, limited vocabulary, difficulties in using pronouns and intonation features, are considered. The analysis highlights the importance of early diagnosis of speech disorders as a marker of cognitive and social functioning, as well as their close connection with sensory and social deficits.

Keywords: autism spectrum disorders, children, speech, social communication, echolalia, linguistic pragmatics, delayed speech development.

Речь является ключевым компонентом социальной коммуникации и когнитивного развития, а её нарушения у детей с РАС значительно осложняют их взаимодействие с окружающими. В условиях современного общества, где инклюзивное образование и социальная интеграция детей с особыми образовательными потребностями становятся приоритетом, понимание речевых особенностей у детей с РАС имеет важное значение. Ранняя диагностика и целенаправленные методы коррекции, основанные на выявлении специфики экспрессивной и импрессивной речи, позволяют не только повысить эффективность образовательных и терапевтических программ, но и улучшить качество жизни таких детей и их семей.

Неспособность к развитию речи у детей младшего возраста является ключевым ранним признаком расстройств аутистического спектра. Вследствие с чем возникает необходимость разработки методов ранней диагностики, которые могли бы выявлять нейронные признаки дефицита

речи. Дефицит совместной деятельности, восприятия речи и задержка речевых способностей уже в первые годы жизни позволяют интерпретировать речь как маркер социального и когнитивного функционирования при РАС.

РАС охватывают широкий спектр нарушений, включающих проблемы в социальной и вербальной коммуникации, а также повторяющиеся модели поведения. Тяжесть симптомов варьируется: от глубоких нарушений (например, аутизм Каннера) до более лёгких форм. Синдром Аспергера характеризуется трудностями в социальной коммуникации, хотя и без каких-либо ранних речевых нарушений, и с интеллектуальными способностями в среднем и даже высоком диапазоне. Некоторые языковые навыки, включая артикуляцию, словарный запас и грамматику в наибольшей степени относительно сохранены, напротив обстоят дела с интонационной стороной речи и использованием абстрактных понятий.

Развитие речи у детей с РАС имеет выраженные особенности, проявляющиеся уже на самых ранних этапах, и касающиеся как экспрессивной, так и импрессивной речи. На ранних стадиях демонстрируют необычный плач, ограниченное гуление и отсутствие звуковой имитации. В возрасте 18–36 месяцев аутичные дети чаще используют атипичные звуки (например, визг). Исследования показывают, что на ранних этапах речь детей с РАС развивается схожим образом с детьми с задержкой речевого развития, хотя в последующем различия становятся более очевидными.

Такие дети редко используют невербальные сигналы (взгляд, жесты), которые обычно способствуют раннему развитию коммуникации. Нарушения на этом этапе затрудняют последующее формирование навыков речи, так как взаимодействие через игру и подражание, которое является основой речевого развития, оказывается ослабленным.

Нарушение развития речи часто проявляется в виде неспособности достичь важнейших этапов речевого развития. Эти нарушения могут быть связаны с социальным дефицитом, моторными нарушениями или эхолалией, предпосылки которых подчёркивают взаимосвязь между социальными и языковыми нарушениями. Исследования показывают, что наличие речи к пятилетнему возрасту коррелирует с более успешной социальной адаптацией и когнитивным развитием. Это даёт основания для активного развития программ раннего вмешательства, направленных на как на стимуляцию вербальной и невербальной коммуникации, так и на улучшение восприятия речи и её экспрессивного компонента, путём формирования совместной деятельности через игровые методики.

Развитие речи у детей с аутизмом связано со способностью к имитации и совместному вниманию. В тяжелых случаях речь может отсутствовать полностью, но такие дети часто используют альтернативные средства коммуникации, например, карточки PECS. Использование визуальных средств общения является эффективным способом взаимодействия с окружающими, так как у детей с РАС происходит перераспределение когнитивных ресурсов от речевых зон к зрительно-пространственным, что связано с их склонностью к визуально-ориентированному обучению.

Отставание в восприятии речи часто связано с отсутствием социальной взаимности. Такие дети могут игнорировать окружающие голоса, но при этом реагировать на невербальные стимулы. Это затрудняет развитие речевых навыков, особенно в контексте совместной игры или общения. Например, ограниченное использование жестов (указание на предметы) препятствует формированию ассоциаций между словами и объектами, что приводит к замедленному развитию словарного запаса.

Дети с РАС часто сталкиваются с трудностями в построении предложений, использовании местоимений и ведении диалога. Их речь может быть монотонной, механической и лишённой интонации, часто стереотипна, что затрудняет передачу смысла и эмоций, усугубляя трудности в социальных взаимодействиях. Например, многократный повтор ребёнком одних и тех же фраз,

использование местоимений во втором и третьем лице, что непосредственно связано с задержкой формирования осознания собственного «я».

Препятствующее воздействие на положительное социальное взаимодействие складывается на основе трудностей в использовании речинепосредственно дляобщения, этиология чего заключается в том, что основной моделью взаимодействия людей с РАС является манипуляция, то есть использование речи только для достижения цели и удовлетворение потребностей (например, выражение протеста). Основные трудности связаны с недостаточной мотивацией к использованию речи в социальной коммуникации, бедностью словарного запаса, а также эхολалическими проявлениями и нарушениями лингвистической прагматики, что демонстрирует ограниченное использование языка в социальном контексте (например, редко комментируют или запрашивают информацию). Эти нарушения осложняют формирование диалогической речи и понимание речевых конструкций. В целом у детей с РАС, владеющих речью, не возникает трудностей с артикуляцией звуков, хотя их речь может быть довольно персеверативной, с атипичным качеством голоса (например, монотонным, гнусавым).

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что развитие речевых навыков у детей с РАС тесно связано с их способностью к социальной коммуникации, что подчеркивает значимость разработки эффективных методов коррекции, направленных не только на улучшение этих навыков, но и на устранение барьеров, мешающих их использованию в социальном контексте. Так исследование вносит вклад в совершенствование практик раннего вмешательства, которые базируются на специфике экспрессивной и импрессивной речи, адаптированных потребностям детей с РАС.

Литература

1. Андроник А. А. Развитие коммуникативных умений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в инклюзивной образовательной среде / Андроник А. А., Дмитриева Е. Е. // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75–4. С. 12–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-kommunikativnyh-umeniy-u-mladshih-shkolnikov-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-v-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 12.11.2024).
2. Валявко С. М. Особенности вербальных коммуникативных навыков дошкольников с аутистическими расстройствами / Валявко С. М., Володина О. Ю. // Системная психология и социология. 2021. №1 (37). С. 61-67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-verbalnyh-kommunikativnyh-navykov-doshkolnikov-s-autisticheskimi-rasstroystvami> (дата обращения: 04.11.2024).
3. Мамохина У.А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. Том 15. № 3. С. 24–33. URL: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2017_n3/mamokhina (дата обращения: 10.11.2024).
4. Нигматуллина И.А. Специфика речевого развития детей с РАС: нейropsychологический подход / Нигматуллина И.А., Садретдинова Э.А., Юдина А.О., Юрикова Е.Д., Комарова С.Н. // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2023. 165(3). С. 119-135.
5. Fiona M. Linguistic abilities in children with autism spectrum disorder / Fiona M. Lewis, Bruce E. Murdoch, Gail C. Woodyatt // Research in Autism Spectrum Disorders. Volume 1. Issue 1. 2007. С. 85-100.

6. Mody, M. Speech and Language Impairments in Autism: Insights from Behavior and Neuroimaging / Mody Maria, John W Belliveau // North American journal of medicine & science vol. 5, 3. 2013. С. 157-161.

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОУ

STAGES OF DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE SPHERE IN PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN PRE-SCHOOL SETTINGS

**Ахметзянова Ляйсан Фердинантовна, Капитонова Наталья Сергеевна
Akhmetzyanova Laysan Ferdinandovna, Kapitonova Natalia Sergeevna**

*Россия, Казань, МАДОУ «Детский сад № 407 комбинированного вида» Авиастроительного
района*

Russia, Kazan, MADOU "Kindergarten No. 407 of the combined type" of the Aircraft building district

E-mail: madoy407@mail.ru

Аннотация.

Нарушение развития коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра проявляется в трудностях инициировать общение, неспособности развивать отношения со сверстниками, обмениваться с ними эмоциями, участвовать в общей деятельности. Когда мы говорим о развитии коммуникативной сферы у детей с расстройством аутистического спектра, мы подразумеваем поэтапное комплексное сопровождение детей специалистами образовательного учреждения. Этапы формирования коммуникативных навыков раскрыты в данной статье.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, дети, родители, специалисты, педагоги, образование, нарушения, медицина, коммуникация, речь, психические процессы, театрализованная деятельность.

Abstract.

Impaired development of communication skills in children with autism spectrum disorder manifests itself in difficulties initiating communication, inability to develop relationships with peers, exchange emotions with them, and participate in common activities. When we talk about the development of the communicative sphere in children with autism spectrum disorder, we mean step-by-step comprehensive support of children by specialists of an educational institution. The stages of formation of communication skills are disclosed in this article.

Keywords: autism spectrum disorder, children, parents, specialists, teachers, education, disorders, medicine, communication, speech, mental processes, theatrical activity.

Расстройство аутистического спектра характеризуется нарушениями в сфере социального общения и взаимодействия, что в свою очередь затрудняет процесс обмена информацией. Наиболее часто аутизм выявляют у детей в возрасте до 3-4 лет, однако в некоторых случаях его первые проявления можно заметить уже в первый год жизни. Универсального лечения этого расстройства не существует: специалисты всегда создают индивидуализированные подходы к коррекции аутизма у каждого ребенка, учитывая его конкретные особенности и текущее состояние.

Поскольку нарушение коммуникации является ведущим дефектом в развитии детей с расстройством аутистического спектра организация психолого-педагогической коррекции таких

детей требует тесного взаимодействия как специалистов образовательной организации, так и специалистов медицинских учреждений.

В нашем дошкольном образовательном учреждении осуществляется комплексный подход в организации образовательного процесса детей с расстройством аутистического спектра включающий в себя учебное сотрудничество педагогов, родителей и воспитанников. Организация обеспечивает условия для развития коммуникативной сферы детей с РАС. В первый год обучения коррекционными специалистами учреждения используются такие средства альтернативной коммуникации как, система жестов или символов, карточки PECS, пиктограммы, карточки Домана. Все эти методы позволяют аутичному ребенку инициировать общение, развивать импрессивную сторону речи и постепенно формировать пассивный и активный словарный запас.

К концу первого года обучения методы альтернативной коммуникации позволяют ребенку с расстройством аутистического спектра включаться в активный образовательный процесс.

На втором году обучения на основе сформировавшихся умений и навыков педагога поэтапно переходят к формированию социоземotionalных навыков у детей. Так как для детей с расстройством аутистического спектра характерны избирательность в социальных контактах, холодность и отторженность, формирование социоземotionalных навыков помогает в усвоении правил поведения в группе и в обществе, избавляет от страха вступления в коммуникацию со сверстниками. Благодаря этому воспитанники научаются понимать, управлять собственными эмоциями и эффективно взаимодействовать с окружающими, что является ключевым фактором во взаимодействии воспитанников в группе между собой.

На третьем и четвертом году обучения ведущее место в развитии коммуникативной сферы занимает формирование диалоговых навыков. В этот период специалисты образовательной организации формируют готовность ребенка к речевым навыкам и умению следовать правилам социального поведения. Средствами достижения данной цели является театрализованная деятельность. Участие детей в спектаклях и театрализованных играх вовлекает детей в мир художественного произведения, события и судьбы героев захватывают и восхищают воспитанников. Принятие ребенком роли персонажей является существенной предпосылкой развития у него когнитивных процессов, способов взаимодействия с людьми (ролевого поведение). Театрализованная деятельность положительно влияет на многие факторы в развитии:

1. Расширяются и углубляются знания об окружающем мире;
2. Развиваются психические процессы (память, внимание, восприятие, мышление);
3. Формируются навыки невербального общения;
4. Активизируется собственная речь;
5. Обогащается словарный запас;
6. Развивается двигательная активность;
7. Развивается эмоционально-волевая сфера.

Таким образом, театрализованная деятельность одновременно выполняет познавательную, коррекционную и воспитательную функции и облегчает процесс обучения и коррекции детей с расстройством аутистического спектра.

Литература

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р, Либлинг М. М. «Аутичный ребенок. Пути помощи»: Теревинф; Москва; 2007. ISBN 978-5-901599-16-7
2. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. 256 с.

3. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев; под редакцией и с предисловием Д. А. Леонтьева. - 5-е, испр. и доп. изд. Москва: Смысл, 2020. 526 с.
4. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-sotsialno-kommunikativnoy-sfery-detej-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra>
5. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений - 5-е изд., стереотип / Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. 336 с.
6. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. М.: ЦПМССДиП. 87 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС - ДЕТСКОЕ ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ «ДАРИДОБРО»

TECHNOLOGY OF EFFECTIVE SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN AFFECTED WITH ASD - CHILDREN VOLUNTEER MOVEMENT “GIVE GOOD” (DARI DOBRO)

**Белова Галина Андреевна
Belowa Galina Andreevna**

Россия, Казань, МАДОУ Детский сад №332,

Russia, Kazan, MADOU Kindergarten №332

E-mail: madou.332@tatar.ru

Аннотация.

Данная статья посвящена детскому волонтерскому движению как эффективной технологии социализации детей дошкольного возраста с РАС через подражание и положительный социальный пример своих сверстников - детей волонтеров. При внедрении детского волонтерского движения авторами была использована технология эффективной социализации (ТЭС) Н. П. Гришаевой «Дети-волонтеры» для социального взаимодействия детей волонтеров с детьми с особенностями в развитии (дети с РАС). Предложенная технология работы по организации детского волонтерского движения, по мнению авторов может быть использована в ДОО любого вида и типа, при условии заинтересованных активных, искренних, целеустремленных лидеров среди детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: волонтер, добровольчество, ребенок с особенностями в развитии, расстройство аутистического спектра (РАС), социализация.

Abstract.

This article is devoted to the children volunteer movement as an effective technology of socialization of preschool age kids with ASD through imitating and positive social example of their peers -volunteers. By introducing children volunteer movement authors used technology of effective socialization (TES) written by Natalya. P. Grishaeva “Volunteer-children” in order to make social interaction between children-volunteers and kids with autism spectrum disorder (diagnosed with ASD). Authors think this technology of creating volunteer movement can be used in all types of preschool educational organizations in case there are active, sincere and committed leaders among preschool children.

Keywords: volunteer, volunteering, children with disabilities, children with autism spectrum disorder, ASD, socialization.

Число сторонников технологии эффективной социализации детей дошкольного возраста в рамках ДОО постоянно увеличивается. Ведь именно ДОО становится местом, где дети могут без опасений проявить свою инициативу и самостоятельность, а также взаимодействовать с разновозрастным детским коллективом в разнообразных видах деятельности, которые семья создать не в состоянии. (Гришаева Н.П.). Опираясь на положительные отклики коллег о технологии эффективной социализации (ТЭС) Н.П.Гришаевой возникла идея в рамках нашего ДОО организовать фокусную группу (детей волонтеров), которая возьмет шефство над своими сверстниками с особенностями развития - расстройством аутистического спектра.

Особенным детям с РАС, очень сложно выстраивать любые социальные взаимодействия не только со своими сверстниками, но и со взрослыми. И если взрослые могут направлять в нужное русло любые попытки коммуникации ребенка с РАС, то при общении со сверстниками у аутистов возникают трудности. Здесь нужно понимать, что аутизм с ребенком остается на всю жизнь и важно научить правильному социальному взаимодействию со сверстниками и окружающим миром, и исходя из вышесказанного возникла необходимость в подготовленной фокус группе, которая смогла бы своим положительным примером научить своих сверстников с особенностями в развитии правильному социальному взаимодействию (коммуникации). Определив цели и задачи, нами было принято решение организовать Детское Волонтерское Движение (далее ДВД). Практика ДВД взяла начало в 2021 году на базе старшей нормотипичной группы и группы компенсирующей направленности с детьми с РАС. Старшая возрастная группа была выбрана не случайно, так как задача по реализации данного проекта запланирована на 2 учебных года.

Внедрение волонтерского движения проходило поэтапно:

- 1.Подготовительный – социально-психологическая подготовка волонтеров (сентябрь 2021 — март 2022 гг.)
2. Практический – развитие волонтерского движения, проведение акций и мероприятий (ноябрь 2022 - апрель 2023 гг.)
3. Заключительный – подведение итогов и определение перспектив дальнейшего развития Детского Волонтерского Движения (апрель 2023 - май 2023 гг.)

На наш взгляд, дети не могут сразу оказывать помощь другим, не имея в запасе необходимые знания, социальный опыт и коммуникативные навыки, поэтому на подготовительном этапе мы уделили более пристальное и тщательное внимание обучению и мотивации детей волонтеров. С детьми волонтерами фокусной группы организовывались встречи, Клубные часы, Проблемные педагогические ситуации (ППС), ознакомительные беседы по данному направлению. Совместно с детьми мы создали эмблему волонтерского движения, и определили символику в одежде. В нашем случае синие футболки– это тоже не случайный выбор - синий цвет считается символом людей с расстройством аутистического спектра. После тщательной подготовки и определения маршрута для дальнейшей работы, был составлен график посещения волонтеров в группу компенсирующей направленности.

Переход на практический этап происходил плавно, продиагностировав фокус группу и убедившись, что дети готовы к встрече со своими подопечными и дальнейшей совместной коммуникации. Далее мы стали организовывать общение «рядом», чтобы дети могли привыкнуть друг к другу. Это делалось для того чтобы ребенок с РАС мог визуально их запомнить и принять, затем дети волонтеры постепенно начали принимать участие в режимных моментах. На этапе реализации проекта для предотвращения возможных трудностей в общении были разработаны социальные истории на различные темы: «Я волонтер», «Я помогаю своему другу», «Драться плохо»,

«Я мою руки», «Я иду на музыкальное занятие» и другие. Социальные истории - это короткие рассказы с картинками, из которых дети узнают модель правильного поведения в той или иной ситуации. Через социальные истории дети волонтеры помогали своим подопечным закреплять социально бытовые навыки и навыки самообслуживания. Такая форма взаимодействия волонтерам очень понравилась, они начали составлять социальные истории по своим интересам для своих родителей.

Таким образом, дети - волонтеры очень мягко и адаптировано погрузились в социальное взаимодействие и в совместную деятельность с детьми с РАС. Процесс общения и взаимодействия волонтеров с детьми с РАС четко выстраивался под прямым руководством и контролем педагогов, которые показывали детям волонтерам приемы работы в паре, формы общения с использованием визуальных ориентиров, знакомили с элементарными приемами тьюторского сопровождения детей аутистов. Практика детского волонтерского движения в детском саду показала положительные результаты, а именно значительное улучшение социального взаимодействия как у детей с нормотипичным развитием у волонтеров, так и у детей с расстройством аутистического спектра. Ну и самое главное – что в дальнейшем успешно социализированного ребенка с аутизмом можно внедрить в нормотипичную группу.

Дети с РАС стали более открытыми к общению, более охотно допускают социальное взаимодействие со сверстниками, активнее обращаются с просьбами различного характера: «Открой», «Принеси», «Помоги», «Дай». Для детей с РАС это большая динамика. Опыт реализации волонтерского движения является эффективным средством социализации дошкольников, где происходит передача социального опыта (*игрового, познавательного, социального*) в естественной среде от нормотипично развивающегося сверстника к сверстнику с особенностями в развитии.

Литература

1. Гришаева Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации: методическое пособие. М.: Вентана-Граф, 2016. 184 с.

ПРАКТИКА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

THE PRACTICE OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Буланова Оксана Викторовна

Bulanova Oksana Viktorovna

Россия, г. Белая Калитва, Ростовская область, МБДОУ ДС № 2 «Садко»

Russia, Belaya Kalitva, Rostov region, MBDOU DS No. 2 "Sadko"

E-mail: petrenkoksush@yandex.ru

Аннотация.

В статье рассматриваются особенности социализации детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного образовательного учреждения, значение системного подхода, роли специалистов и родителей, а также методы, которые помогают детям осваивать социальные навыки.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, дошкольное образование, социализация, коррекционная работа, социальные навыки.

Abstract.

The article examines the features of socialization of children with autism spectrum disorders in a preschool educational institution, the importance of a systematic approach, the roles of specialists and parents, as well as methods that help children master social skills.

Keywords: autism spectrum disorders, preschool education, socialization, correctional work, social skills.

Социализация – это процесс усвоения индивидом социальных норм, ценностей, установок, знаний и моделей поведения, принятых в обществе. Этот процесс начинается с рождения и продолжается на протяжении всей жизни человека. Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) часто сталкиваются с трудностями в процессе социализации. Это связано с особенностями их восприятия мира, сложностью в понимании невербальных сигналов, а также проблемами с установлением контактов с другими детьми и взрослыми. Каждый ребенок уникален, и подход к обучению и развитию таких детей требует особого внимания и терпения. Важный период для социализации – дошкольный возраст, так как в этом возрасте ребенок учится взаимодействовать не только со взрослыми, но и со сверстниками.

Для успешной социализации детей с РАС необходимо использовать системный подход, который включает работу воспитателей, учителя – дефектолога, учителя – логопеда, педагога – психолога и родителей. Целью исследования являлось изучение эффективных практик социализации детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), а также анализ методов, которые помогают детям развивать коммуникативные навыки и адаптироваться к коллективу. Для достижения цели исследования использовались следующие подходы:

- Наблюдение за детьми (в течение шести месяцев велось наблюдение за поведением и успехами детей с РАС в нескольких группах компенсирующей направленности ДОУ)

- Работа с педагогами и родителями (проведены беседы и заполнены анкеты для выявления проблем и успешных практик)

- Анализ литературы (изучены современные методы и подходы к социализации детей с РАС)

А так же использовались следующие методы:

- Визуальная поддержка (карточки, расписание, пиктограммы)

- Ролевые и сюжетные игры

- Элементы сенсорной интеграции

- Групповые занятия с участием нейротипичных сверстников.

Применение данных методов социализации дало положительные результаты:

Индивидуальная работа с визуальной поддержкой. Девочка Катя, 4 года, в начале учебного года не понимала, как вести себя в группе, избегала общения. Для нее разработали визуальное расписание: с помощью карточек ей показывали последовательность действий (надеть обувь, подойти к столу, сесть). Через три месяца девочка стала следовать этим инструкциям без подсказок и начала выполнять задания вместе с другими детьми.

Ролевые игры. На коррекционных занятиях дошкольники разыгрывали бытовые ситуации, например, покупку в магазине. Это помогло мальчику Роме, 6 лет, научиться обращаться к другим детям с просьбой и благодарить. По словам родителей, дома он стал более активным в общении с

близкими. Элементы сенсорной интеграции. Упражнения на балансировке и использование тактильных материалов помогли улучшить концентрацию внимания и снизить тревожность у нескольких детей. Групповая работа с участием нейротипичных сверстников. Интеграция детей с РАС в общие группы ДООУ, где часть коррекционных занятий проводилась вместе с обычными детьми, показала положительный эффект. Например, в игре «строим дом» дети с РАС научились совместно планировать действия и договариваться с другими.

Каждый из этих методов имеет свои преимущества и может быть адаптирован под конкретные нужды ребенка. Важно подбирать методы индивидуально, учитывая возраст, уровень развития и личные предпочтения ребенка с РАС.

Литература

1. Грейс С., Маллет Т. «Практика визуальной поддержки для детей с аутизмом». М.: Просвещение, 2020.
2. Годдард С. Игровые методы в работе с детьми с РАС. СПб.: Речь, 2018.
3. Левашов И. А. «Сенсорная интеграция в работе с дошкольниками». М.: Владос, 2017.
4. Симпсон Р.Л., Миронов В.С. АВА – терапия: подходы и принципы работы с детьми с аутизмом. - СББ.: Политехника, 2016.
5. Иванова А.Н. Социализация дошкольников с РАС в образовательной среде. Екатеринбург: УГПУ, 2019.
6. Нечаева Е.В. Методика коррекционной работы в ДООУ. М.: Академия, 2021.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ С РАС В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

DEVELOPING THE ATTENTION OF CHILDREN WITH ASD IN THE INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM BY MEANS OF PHYSICAL EXERCISES

Васина Вероника Викторовна

Vasina Veronika Viktorovna

Россия, Казань, Казанский федеральный университет

Russia, Kazan, Kazan Federal University

E-mail: virash1@mail.ru

Аннотация.

Занятия физической культурой и любой иной физической активностью оказывает всестороннее воздействие на дошкольников, воздействие направлено параллельно на интеллектуальное и двигательное развитие. Выяснено, что физическая активность позволяет улучшить способности продолжительное время сохранять внимание по отношению к объекту у детей РАС.

Ключевые слова: внимание, дети с РАС, в системе инклюзивного образования средствами физических упражнений.

Abstract.

Physical education and any other physical activity have a comprehensive impact on preschoolers, the impact is directed simultaneously at intellectual and motor development. It was found that physical activity improves the ability of children to maintain attention to an object for a long time.

Keywords: attention, children with ASD, in the system of inclusive education by means of physical exercises.

Актуально в современных условиях развитие внимания детей дошкольного возраста в системе инклюзивного образования средствами физических упражнений. Дошкольники с РАС характеризуются большой подвижностью, неспособностью долго заниматься одной деятельностью, при этом, именно в дошкольном возрасте формируются и активно развиваются познавательные процессы. В условиях инклюзивного образования это имеет еще большую актуальность, т.к. темп усвоения материала зачастую у людей с ОВЗ ниже, чем у нейротипиков. Необходимо рационально использовать двигательную деятельность для развития познавательных процессов, в частности внимания, у детей с РАС. В исследованиях последних лет существует факт, подтверждающий рост количества детей с аутизмом. При наличии частого дискомфорта, ограничении активных положительно влияющих контактов с внешним миром в обязательном порядке разовьются патологические особые формы аутистимуляции (компенсаторной), которые позволят ребенку стимулировать тонус и заглушить свой дискомфорт. Нельзя разделять когнитивную и аффективную составляющие, т.к. это один узел проблем. Существующие искажения развития когнитивных функций - следствие нарушений в аффективной сфере. У внимания детей с РАС диагностировались 5 основных свойств: концентрация, распределение, переключение, объем и устойчивость. У детей с РАС доминирует непроизвольное внимание, стимулируемое внешне привлекательными предметами, людьми и событиями. Развитие внимания происходит в следствии перцептивных действий, таких как выделение деталей, предмета из фона, сопоставление с эталоном.

Непосредственная связь состоит в том, что в процессе физического воспитания наблюдается прямое воздействие на развитие умственных способностей детей. В процессе занятий неизменно возникают различные познавательные ситуации, которые связаны с непосредственным овладением техникой физических упражнений, совершенствованием ее, обучение приемам практических действий. Различные приобретенные знания, затрагивающие область физической культуры, служат духовному обогащению и способствуют развитию интеллектуальных способностей, предоставляет возможность использовать более эффективно средства физического воспитания в спортивной деятельности и жизни.

Говоря о специфике влияния физической культуры на развитие детей с ОВЗ и в частности на детей с РАС, благодаря проприоцепции моторика оказывает влияние на развитие психики, состояние вегетативных функций. При учете данной закономерности, с помощью физического состояния моторного анализатора можно направленно влиять на деятельность различных систем организма, высших психических функций, на функции анализаторов и интеллекта человека. Для детей с РАС это наиболее необходимо, т.к. через умение управления своим телом в пространстве можно сформировать не только телесно-двигательные качества, но и волю. Волевые акты состоят в основе подобного вида физической деятельности ребенка, что позволяет овладеть новыми паттернами поведения.

Методологические основы исследования: теория отклоняющегося развития К.С. Лебединской, В.В. Лебединского [1, 2]; исследования и классификации таких ученых как М. М. Либлинг, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская [3] о развитии познавательных процессов; концепция игры как ведущей деятельности детей школьного возраста и психических новообразований; концепция роли средств физического воспитания в развитии психических процессов детей [4]. Методики исследования: «Коррективная проба» Б. Бурдона, «Найди различия» Л.Г. Руденко, методика для определения

уровня концентрации внимания Пьерона-Рузера, «Проставь значки» Р.С. Немова. Исследование проводилось на базе инклюзивных групп, в которых были дети с РАС. В исследовании приняли участие 22 ребенка в возрасте 5-7 лет с РАС [5]. Цель программы заключается в том, чтобы повысить уровень развития внимания путем занятия физическими упражнениями.

Задачи программы: Развить свойства внимания дошкольников. Способствовать развитию навыков координации движения, чувства своего тела в пространстве. Сформировать навыки групповой работы и взаимодействия в группе. Методы развития внимания при физической нагрузке: Дыхательные техники. Выполнение статичных упражнений. Выполнение динамичных упражнений. Стойки с концентрацией внимания. Метание мячей в цель. Координация движений на низком бревне. Игры. Программа рассчитана на 3 месяца (12 недель) с декабря по март и включает в себя два занятия в неделю по 30 минут.

Показатели внимания на контрольном этапе выросли. Для проверки статистически значимых изменений в уровне развития свойств внимания дошкольников использовался непараметрический Т-критерий Вилкоксона. Полученные эмпирические значения показали, что существуют значимые изменения в показателях объема и переключения внимания, есть тенденции к значимости различий по уровню концентрации и распределению внимания и отсутствуют значимые изменения в результатах по уровню устойчивости внимания. Анализ подобных результатов свидетельствует об эффективности проведенной коррекционно-развивающей программы. Однако следует заметить, что увеличение эффективности программы будет достигаться продолжением намеченного плана. Учитывая психические особенности испытуемых, требуется большая продолжительность занятий для более наглядных изменений в уровне развития внимания. Были получены результаты, свидетельствующие о положительных изменениях в уровне развития внимания. Таким образом, нами представлен материал про глубоко продуманную систему для детей с РАС, когда к концу занятия дети с РАС хорошо взаимодействуют друг с другом, с родителями, не раздражаются от телесных воздействий, слушают команды и повторяют движения непосредственно за тренером.

Литература

1. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления / К.С. Лебединская, О.С. Никольская // М.: Просвещение. 2011. 96 с.
2. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. 144 с.
3. Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи/ М. М. Либлинг, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. Москва: Тервинф, 2007. С. 17
4. Салеев С.В., Михайкина И.В., Васина В.В. Айкидо для аутистов // Преемственная система инклюзивного образования: взаимодействие специалистов разного профиля: материалы VI Международной научно-практической конференции (1 марта 2018 г.). Казань: Изд-во «Познание» ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова», 2018. С.175-177.
5. Технологии инклюзивного образования: научно-методическое пособие / под ред. Д.З. Ахметовой, В.В. Васиной. Казань: Познание ИЭУП, 2016. 204 с.

**ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ
С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА**

**FEATURES OF THE TUTOR'S WORK
WITH AUTISTIC CHILDREN**

**Габдуллина Фания Фахиловна
Gabdullina Fania Fahilovna**

*Россия, Казань, МБДОУ «Детский сад №11 комбинированного вида» Советского района
Russia, Kazan, MBDOU "Kindergarten № 11 of the combined type" of the Sovetsky district
E-mail: faniya.vasilova29@gmail.com*

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в том, что в настоящее время важным элементом в дошкольном образовании стоит адаптивное и обучение детей с ОВЗ. В данной статье это именно образование детей с расстройством аутистического характера. Первой ступенью в адаптации в социуме является дошкольное образовательное учреждение, в котором основным человеком является воспитатель. Важно верно и правильно подобрать методы и принципы работы с детьми - аутистами, чтобы их адаптация происходила мягко и правильно.

Ключевые слова: аутизм, дети с расстройством аутистического характера, адаптация, дезадаптивная форма поведения, ребёнок- аутист.

Abstract.

The relevance of this article lies in the fact that currently an important element in preschool education is the adaptation and education of children with disabilities. In this article, it is precisely the education of children with autism spectrum disorder. The first ladder in adaptation in society is a preschool educational institution in which the main person is the educator. It is important to correctly and correctly choose the methods and principles of working with autistic children so that their adaptation takes place gently and correctly.

Keywords: autism, children with autistic character disorder, adaptation, maladaptive behavior, autistic child.

В настоящее время, важным вопросом во всем мире является каким должен быть человек нашего времени? Современное общество ставит большой спрос на интеллектуально развитого, компетентного, умного, успешного и конкурентоспособного человека на рынке труда. Ищет индивида, который умеет быть коммуникабельным, толерантным и всегда умеющим воздействовать с людьми в обществе. Но также, в настоящее время происходят масштабные изменения в педагогической теории и практики в отношении обучения детей с ОВЗ. В системе общего и специального образования меняются стандарты обучения, а именно большой акцент в образовательных программах делается строению обучения в соответствии с личностными потребностями детей с ОВЗ, с их психофизиологическими возможностями.

К группе таких детей относятся дети с расстройством аутистического характера. Дети- аутисты сильно нуждаются в специальной поддержке для адаптации в социуме, потому что в первую очередь у них нарушена коммуникация и социализация, а также у них дезадаптивная форма поведения. Первой ступенью адаптации детей с аутистическими расстройствами является дошкольное образовательное учреждение. Этот этап жизни очень волнительно происходит даже у здоровых детей, а для аутиста он может оказаться очень болезненным, сложным и долгим процессом. Поведение ребёнка, страдающего с аутизмом часто непредсказуемый, поэтому понять такого ребёнка очень сложно. Он может резко реагировать на громкие звуки. Им могут понравиться мыльные пузыри, и они могут долго на них смотреть, либо наоборот могут испугаться. Дети, с аутистическим расстройством, могут долго

и близко смотреть на предметы, чтобы прочувствовать их. Такие дети говорят о себе на третьем лице и отказывается от диалога с другими людьми. Самым сложным для родителей является то, что дети категорически не хотят играть, либо играют странным образом.

Поэтому, основной целью воспитателя найти контакт с этим особенным ребёнком. Этот путь оказывается сложным и очень длинным. Воспитателю очень важно проявлять к этому ребёнку доброжелательное, оптимистичное и терпеливое отношение, но в то же время важно быть строгим по отношению к нему в процессе обучения в повседневной жизни. Первым важным этапом является установление контакта с самим ребёнком. Первое знакомство может быть очень коротким, потом постепенно время увеличивается. В процессе можно использовать поощряющие элементы, учитывать личные предпочтения ребёнка.

Игры и задачи для детей должны быть доступными. Задачи давать лучше в наглядной игровой форме. Инструкцию для игры нужно объяснять простым языком и по несколько раз. Дети, с аутистическим расстройством, бывает с тяжёлыми формами. Они не могут даже разговаривать, очень тяжело сосредотачиваются на чем-либо. Поэтому ещё одним важным моментом является не только научить играть, но и установить с ребёнком элементарный тактильный контакт посредством простых и понятных действий. Важно также во время занятий им установить чёткий план: они в первую очередь должны знать, как начать действия и как закончить. И в любом задании нужно именно добиваться осмысления.

Поэтому важными моментами является:

- сбор максимальной информации о ребёнке. Узнать о ребёнке можно от родителей и от самого ребёнка. Выделить сильные и слабые стороны, чтобы учитывать их при процессе работы;
- поддержка ребёнка во время любых изменений. Нужно создать максимальные условия свести к минимуму дискомфорт для ребёнка- аутиста. Если скоро начинается занятий, то нужно по несколько раз напоминать об этом всей группе.
- разрешать ребёнку периодически делать перерывы, разрешать вставать и выходить в коридор и сменить вид занятия.
- также нужно соблюдать ежедневные ритуалы, строго придерживаться режиму дня. Это даёт возможность чувствовать ребёнку-аутисту себя в безопасности в своей группе.
- также важно избегать переутомления. Это очень важный пункт, переутомление аутиста может привести к агрессией, срывам.

Поэтому воспитателю, с детьми с расстройством аутистического спектра, важно учитывать свободу выбора ребёнка, иметь много разнообразных игр и давать им выбирать то что им нравится, поощрять ребёнка в его начинаниях, поддерживать и иметь много терпения во всех начинаниях. Со временем, после всех стараний воспитатель может добиться немалых результатов при работе с детьми, с расстройством аутистического спектра.

Литература

1. Аршатская О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме// Дефектология. 2005. №2
2. Владимировна Н. Не от мира сего? // Семья и школа. 2003. №9
3. Додзина О.Б. Психологические характеристики речевого развития детей с аутизмом // Дефектология. 2004. №6
4. Красноперова М.Г. Предпосылки аутизма // Психиатрия 2003. №5

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ С АУТИЧНЫМИ ДЕТЬМИ

SPEECH THERAPY CORRECTION AND SPEECH DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF WORK WITH AUTISTIC CHILDREN

Галимзянова Ева Владимировна, Федулова Людмила Анатольевна

Galimzyanova Eva Vladimirovna, Fedulova Lyudmila Anatolyevna

Россия, Казань, МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 411»

Russia, Kazan, MADOU "Child Development Center – kindergarten No. 411"

E-mail: Eva.galimzyanova2@mail.ru, fed.anatolevna.1971@mail.ru

Аннотация.

В настоящее время наблюдается рост числа детей, которые имеют нарушения развития аутистического спектра. Как правило, у такой категории детей имеются расстройства речевой функции, что требует глубокого исследования и актуализирует тему данной статьи. Работа содержит анализ процесса развития речи ребенка в установленной норме и при расстройстве аутистического спектра. Фокус внимания направлен на специфику сенсорного восприятия детей с РАС, а также влияние уровня сенсорного развития ребенка на его речь и интеллектуальные способности.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, речевая функция, нарушение речи, логопедия.

Abstract.

Currently, there is an increase in the number of children who have autism spectrum disorders. As a rule, this category of children has speech function disorders, which requires in-depth research and actualizes the topic of this article. The work contains an analysis of the child's speech development process in the established norm and in autism spectrum disorder. The focus is on the specifics of the sensory perception of children with ASD, as well as the influence of the level of sensory development of the child on his speech and intellectual abilities.

Keywords: autism, autism spectrum disorders, speech function, speech disorder, speech therapy.

Дети с расстройством аутистического спектра зачастую имеют нарушения речевых функций, которые корректируются с помощью логопеда-дефектолога. Как правило, логопедическая коррекционная работа является комплексной, а потому необходимо разрабатывать дополнительные методики работы с аутичными детьми, что актуализирует исследуемую нами тему.

Цель исследования: анализ логопедической коррекции аутичных детей с нарушениями речи и формирование рекомендаций по ее усовершенствованию.

Материалы и методы работы: коррекционная работа посредством карточек PECS.

Дети с РАС имеют нарушения речи, которые могут быть представлены у них в разной вариации и обуславливаются индивидуальными особенностями развития каждого ребенка. Не существует предсказуемого процесса развития речи у аутичного ребенка, а потому исследование того, каким образом происходит становление данных функций является значимым. Подобными исследованиями занималось множество специалистов. А.С. Андреева систематизировала этапы формирования речи у аутичного ребенка – от до вербального периода и до этапа, при котором ребенок может уверенно владеть монологической речью [1].

Исследователи отмечают, что главным фактором воздействия на речевую функцию ребенка является окружающая его среда. В младенчестве ребенок еще не способен выражать свои эмоции и потребности иной формой, кроме крика, который является рефлекторным. Через некоторое время младенец уже использует некие вербальные сигналы простейшего характера, например, агуканье, гуление. Кроме того, уже в 12 недель у ребенка проявляется его первая реакция на окружающих, а именно – на значимого взрослого (мать). В ответ на обращение матери малыш может улыбаться, а в ее отсутствие – кричать и плакать, т.е. облекать свои негативные чувства в условно вербальную форму. По мнению исследователя А.С. Андреевой между малышом и мамой формируется первое эмоциональное общение. Мать использует при обращении к ребенку особо окрашенную интонацию, ее голос имеет определенный темп и ритм, она использует паузы. В свою очередь, ребенок пытается «ответить» матери – хаотичными жестами, мимикой, воспроизведением звуков [2].

В процессе становления вербальных навыков, ребенок уже формирует определенные поведенческие реакции для коммуникативного взаимодействия. Период довербального развития у детей нормативного характера практически не имеет отличий, и взрослым людям легко понять поведенческие проявления детей. Что касается детей с РАС, по мнению исследователя Л.Г. Бородиной, они лишены поведенческих невербальных реакций, а потому другим людям сложно понимать, что такие дети пытаются донести, даже если они используют отдельные звуковые интонации [3]. Дети с РАС не стремятся контактировать с матерью с помощью зрительного взаимодействия, и если указывают на что-либо в окружающем их пространстве, то не следят за тем, выдает ли взрослый реакцию на его просьбу. Чаще всего, дети с РАС не имитируют звуки и интонацию, которую использует в общении с ними мать [4]. Исходя из вышеобозначенных характеристик, можно говорить, что дети с РАС не проявляют интереса к звуковым проявлениям внешнего мира, а значит, не происходит стимулирования, и как следствие – развития их слухового и речевого анализаторов. Кроме того, тот факт, что они не имитируют звуки, которые слышат, непосредственно влияет на их систему произношения: лепет ребенка становится типичным, эмоционально не окрашенным, слабым и редко воспроизводимым. Несмотря на то, что аутичные дети имеют хороший слух, они часто не откликаются на свое имя и не сопоставляют, что с помощью произношения слов или звуков могут общаться с окружающими, выражать свои потребности и получать их удовлетворение.

Соответственно, на длительное время дети с РАС используют артикуляционный аппарат только для вокализации и практически не коммуницируют с окружающими, как это делают дети без подобных нарушений. В случае, когда аутичные расстройства неотягощены в довербальный период ребенок не отличается по поведенческим признакам от типичных детей, а в отдельных случаях аутичный ребенок может даже демонстрировать опережение речевого развития в сравнении с другими детьми. Но, в процессе взросления у такого ребенка будет наблюдаться значительный речевой регресс, т.е. он может либо частично, либо в полной мере утратить все вербальные навыки, которые сформировались ранее [5].

Согласно исследованиям уровня речевого развития дошкольников с аутичным расстройством посредством наблюдения за поведением, а также посредством осуществления с ними бесед было выявлено, что такие дети не могут некоторое время фокусироваться на одном деле, часто отвлекаются и переключают внимание, что приводит к их быстрой утомляемости. У испытуемых детей нет ярко выраженного мотивационного компонента, соответственно, они не обладают и волей для того, чтобы уделить время и внимание одному делу. Такие дети не могут испытывать длительный интерес к одному виду деятельности, для них трудно выполнить задачу, которую ставит взрослый,

ввиду того что они не могут в полной мере понять ее требований. Исследователи отметили, что дети с РАС не обладают достаточным уровнем словарного запаса, а также у них присутствуют разного рода нарушения речевой функции.

В связи с полученными результатами, были сформулированы рекомендации для работы с группой аутичных детей, посредством логопедической коррекции, с использованием карточек для стимулирования коммуникации детей – PECS [6].

Для полноценной работы с карточками логопеды предлагают следующий алгоритм:

- карточка демонстрируется ребенку;
- ребенок прочитывает то, что на ней написано или видит ее содержание;
- логопед проговаривает ребенку то, что изображено на карточке;

Данная работа необходима для того, чтобы научить ребёнка с РАС различать карточки, понимать название предметов и распознавать их, выполнять просьбы педагога.

В результате использования коррекционных карточек PECS с «да» и «нет», была отмечена следующая положительная динамика в работе с детьми дошкольного возраста с РАС:

- у детей дошкольного возраста возрос словарный запас;
- дети стали в среднем на 5 минут дольше концентрировать внимание на одном деле;
- отмечено, что некоторые аутичные дети использовали в коммуникации диалогическую речь;
- дети стали спокойнее на занятиях, меньше проявляли негативные эмоции.

Нами обозначена сравнительная характеристика речевой функции у ребенка с РАС и у ребенка, развитие которого отвечает общепринятым нормам. Нами проанализированы характеристики доречевого периода, рассмотрены различные стратегии овладения речью, стадии формирования лексико-грамматического строя, диалогической и монологической форм коммуникации при нормативном варианте развития и у детей с РАС. Нами отмечена важность коррекционной работы по формированию речи у ребенка с РАС дошкольного возраста.

Таким образом, коррекционная работа, проводимая с аутичными детьми дошкольного возраста с использованием карточек PECS демонстрирует положительную динамику, что требует последующего глубокого изучения коррекционных методов и методик, а также дополнительных разработок в данной области.

Литература

1. Андреева С.В. Развитие речи детей с расстройствами аутистического спектра // Специальное образование. 2022. №2 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechi-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 19.08.2024).
2. Демидова А.П., Зиновьева В.Н., Чернова З.М. Развитие речи детей с расстройством аутистического спектра посредством карточек PECS // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №74-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechi-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra-posredstvom-kartochek-pecs> (дата обращения: 19.08.2024).
3. Бородина Л. Г. Типология отклоняющегося развития. Варианты аутистических расстройств / Л. Г. Бородина, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. Москва: Генезис, 2020.
4. Блажевич А.В. Специфика логопедической работы с детьми с расстройством аутистического спектра / Блажевич А.В. // Омский психиатрический журнал. 2019. №2
5. Леонова И.В. Развитие коммуникативных и речевых навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Леонова И.В. // Современное педагогическое образование. 2020. №2.

6. Сандрикова В.С. Логопедические игры и упражнения для развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра: Пособие для логопедов и родителей / В.С. Сандрикова; Под науч. ред. О.В. Елецкой. Москва: Редкая птица, 2019. 80 с

7. Суркова А.А. Использование карточек ПЕКС (PECS) в работе с детьми с расстройством аутистического спектра / А.А. Суркова // Инфоурок [сайт], 2017. URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-kartochek-peks-pecs-v-rabote-s-detmi-srasstroystvom-autisticheskogo-spektra-2392533.html> (дата обращения: 07.03.2022).

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ С РАС К ОБУЧЕНИЮ ВОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИИ

MODERN METHODS OF PREPARING CHILDREN WITH ASD FOR LEARNING IN A GENERAL EDUCATION INSTITUTION

Ганяк О.А., Казеева М.М.

Ganyak O.A., Kazeeva M.M.

Россия, Зеленодольск, МБОУ №11

Russia, Zelenodolsk, MBOU №11

E-mail: ganyak1976@mail.ru

Аннотация.

Аутизм часто называют главной загадкой третьего тысячелетия. На сегодняшний день в мире зарегистрировано 67 миллионов человек с аутизмом.

Ключевые слова: ОВЗ, дети с расстройствами аутистического спектра.

Abstract.

Autism is often called the main mystery of the third millennium. To date, 67 million people with autism have been registered in the world.

Keywords: HIA, children with autism spectrum disorders.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, образование детей с ОВЗ, в том числе детей с расстройствами аутистического спектра, осуществляется с учетом и в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Цель: сформированность у ребенка с РАС готовности и способности взаимодействовать с другими людьми, как с взрослыми, так и со своими сверстниками, целенаправленно используя речь для коммуникаций с ними в широком спектре социальных ситуаций.

Кроме потребностей, которые свойственны детям с ОВЗ, у детей с РАС существуют специфические потребности:

- постепенное и дозированное введение ребенка в ситуацию обучения в классе на начальном этапе обучения;
- наличие структурированной пространственно-временной среды
- дозированная поддержка организации пребывания ребенка в школе тьютором;
- коррекционная работа по развитию социально-бытовых навыков;
- создание комфортных эмоциональных условий обучения;

- специальная поддержка в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации (выразить свое отношение, согласие или отказ, поделиться впечатлениями, обратиться за помощью);

В работе с ребенком с РАС в школе должны быть созданы специальные условия.

Одним из наиболее важных условий для эффективного проведения занятий является создание поддерживающей образовательной среды: четкая пространственно-временная организация учебного процесса и минимизация визуальных и звуковых стимулов, учитывающая истощаемость и сенсорную гиперчувствительность детей с РАС;

- постоянство и предсказуемость;

- присутствие на занятиях тьютора, который хорошо знает обучающегося с РАС и может поддержать его при возникновении сложной для ребенка ситуации (конфликтной, новой и др.).

Комплекс наглядных методов обучения и воспитания:

- Визуализация режима дня и плана урока
- Наглядное подкрепление учебной информации и инструкций
- Визуализация правил поведения на уроке

Комплекс практических методов обучения и воспитания детей с РАС.

- Индивидуальная корректировка объема задания;
- Помощь в переходах от одной деятельности к другой, чтобы избежать стресс и чувство дезориентации.

- Побуждение к самостоятельному поиску информации.

- Обучение работе в паре, в группе

Комплекс словесных методов обучения и воспитания детей с РАС.

- Адаптация устной речи. Необходимо принимать во внимание трудности, связанные с нарушением развития речи и коммуникации при расстройстве аутистического спектра: избегать ироничных выражений;

- Работа над обогащением словаря: необходимо специальное обучение абстрактным понятиям;

- Обучение ответам на вопросы: не использовать перефразирование, предлагать короткие и четкие ответы на вопросы, которые он мог бы в дальнейшем использовать в своей жизни; предлагать ответить на тот же вопрос несколько раз в течение дня, чтобы помочь усвоить схему ответа;

Применение информационных технологий и технических средств обучения детьми с РАС:

- комфортное пространство для коммуникации;

- трудности овладения письмом для таких детей могут быть разрешены с помощью программы Word.

Развитие коммуникации у детей с РАС. Главной проблемой детей с РАС -это нарушение коммуникативных навыков, они не могут выразить свои потребности. Способность к коммуникации у детей с РАС развивается иначе, чем у сверстников: обычно начинается позже и происходит медленнее или неравномерно, с опережением или отставанием в разных аспектах. Также могут возникать трудности в развитии невербальной коммуникации (например, ребенок не смотрит на собеседника, использует меньше жестов или не использует их вовсе, с трудом интерпретирует жесты и выражения лиц других людей). Если не научить ребенка тому, как вежливо привлечь внимание других людей, он будет делать это доступными ему способами: капризами, протестом и истериками. Однако ребенку важно дать понять, что коммуникация должна быть взаимной, а для этого ему нужна дополнительная мотивация. Некоторым детям с РАС нелегко передавать сообщения о чем-то абстрактном и не присутствующем в поле зрения; они с трудом различают события прошлого и будущего. Им может понадобиться дополнительная помощь, чтобы рассказать в данной

конкретной ситуации о другой ситуации. В таких случаях хорошо работают зрительные подсказки-напоминания.

Социальная коммуникация, как один из ключевых дефицитов, одинаково трудна для всех детей с РАС, включая тех, у кого хорошо развиты речевые навыки. Выражение чувств и понимание точки зрения других людей требуют обучения в специальных игровых ситуациях («Представь, что ты...»). Ключевое условие успешной коммуникации - умение говорить по очереди, которое также нередко приходится отрабатывать на примере различных ситуаций.

Результативность методов и технологий, применяемых в работе с детьми с РАС:

- у учащегося с РАС будет наблюдаться положительная динамика в развитии познавательных способностей
- учащийся с РАС, вместе с учащимися класса, будет принимать активное участие в школьных, городских, региональных конкурсах;
- по результатам внешней оценки родителей, в школе будет создан благоприятный психологический климат
- Создание и деятельность междисциплинарной команды специалистов поможет преодолеть межведомственные границы, расширить контакты, выявить потенциал семьи, обозначить проблемы, требующие неотложного решения.

Выводы. Главное – это терпение, человечность, надежда на лучшее, вера в успех, ведь мы не можем «избавить» детей от их особенностей, потому должны научить их жить такими, какими они есть. Научить быть счастливыми. учет особенностей организации образовательного процесса позволяют достигать положительной динамики качества усвоения адаптированной программы. Рекомендации: использовать методы и технологии в работе с ребенком с РАС, учитывая индивидуальные образовательные потребности. В работе с ребенком с РАС следует помнить правило – такого ребенка необходимо принимать таким, какой он есть, не сравнивая с другими детьми. Он не лучше и не хуже их, он просто другой...

Литература

1. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие МГППУ. Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. М., 2016.
2. Семаго Н.Я. Специальные образовательные условия инклюзивной школы. М.: ПУ «Первое сентября», 2014.
3. Смит Т. Доказательный опыт успешной инклюзии учащихся с РАС. М.: Оперант, 2015.
4. Черкасская Е.Н. Детский аутизм, или как помочь «особому» ребенку. М.: ПУ «Первое сентября», 2017.
5. Староверова М.С. Инклюзивное образование. М.: ВЛАДОС, 2011.
6. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей / О.С. Никольская // Дефектология. 1995. № 2.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЛЕГОКОНСТРУИРОВАНИЯ В РАБОТЕ С
ДЕТЬМИ С РАС В ДЕТСКОМ САДУ**
**RESEARCH OF THE APPLICATION OF LEFT CONSTRUCTION IN WORKING WITH
CHILDREN WITH ASD IN KINDERGARTEN**

Ефимова Александра Валентиновна, Тимофеева Ольга Геннадьевна
Efimova Alexandra Valentinovna, Timofeeva Olga Gennadievna

Россия, Елабуга, МБДОУ “Детский сад общеразвивающего вида №12 “Солнышко”

Russia, Elabuga, MBDOU “General developmental kindergarten №. 12 “Solnyshko”

E-mail: aleksandraceneva@mail.ru

Аннотация.

В современном обществе всё больше внимания уделяется вопросам инклюзивного образования и поддержки семей, которые воспитывают детей с особыми потребностями. Одной из наиболее распространённых проблем является расстройство аутистического спектра, которое требует особого подхода к обучению и воспитанию ребёнка. В данной статье мы рассмотрим результаты исследования применения легоконструирования как метода работы с детьми с РАС в детском саду.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), легоконструирование, дошкольное учреждение, образовательные потребности, социальная активность.

Abstract.

In modern society, more and more attention is paid to issues of inclusive education and support for families raising children with special needs. One of the most common problems is autism spectrum disorder, which requires a special approach to teaching and raising a child. In this article, we will consider the results of a study on the use of Lego construction as a method of working with children with ASD in kindergarten..

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), legoconstruction, preschool, educational needs, social activity.

Одним из инновационных методов работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) является использование легоконструирования в дошкольных учреждениях. Этот метод основывается на принципах сенсорной интеграции и стимулирует развитие различных когнитивных функций у детей с особыми образовательными потребностями (Хаустов, 2024). Основная идея заключается в том, чтобы предоставить детям возможность конструировать различные модели из блоков LEGO, одновременно развивая навыки коммуникации, социального взаимодействия, моторики, внимания и концентрации. В процессе игры дети могут самостоятельно выбирать цвета, формы и размеры деталей, что способствует развитию творческого мышления и пространственного воображения.

Также важно отметить, что работа с конструкторами LEGO может служить эффективным инструментом для снижения уровня тревожности и стресса у детей с РАС. Занятия в группе способствуют улучшению социальных навыков, таких как умение работать в команде, поддерживать разговор и делиться своими мыслями и идеями. Целью данного исследования было изучение влияния легоконструирования на развитие детей с РАС и их взаимодействие со сверстниками. Для достижения поставленной цели были решены задачи по изучению теоретических основ проблемы взаимодействия детского сада с семьями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями. Были выявлены особенности взаимодействия детского сада и семей, имеющих детей с РАС и разработаны рекомендации по оптимизации взаимодействия между детским садом и семьями детей с РАС для повышения эффективности коррекционно-развивающей работы.

Для проведения исследования были использованы следующие методы: наблюдение за детьми с РАС, анкетирование и опрос родителей (законных представителей), анализ продуктов деятельности.

Исследование включало в себя несколько этапов: подготовительный, основной, аналитический и заключительный.

Применение легоконструирования для работы с детьми с РАС в детском саду имеет множество преимуществ.

Во-первых, этот метод позволяет ребенку активно участвовать в процессе обучения, что способствует повышению мотивации и заинтересованности.

Во-вторых, конструирование из деталей LEGO стимулирует развитие мелкой моторики, координации движений и усидчивости.

В-третьих, занятия с конструкторами помогают развивать социальные навыки, такие как умение работать в команде, общаться и делиться своими мыслями и идеями. Важно отметить, что работа с конструкторами LEGO предоставляет детям с РАС возможность выбора и контроля над своей деятельностью. Они могут самостоятельно определять, какие детали использовать, как их соединять и какую конструкцию создавать.

Это способствует развитию творческого мышления и уверенности в себе. Конструкторы LEGO также предлагают широкий выбор тем и сюжетов, что делает процесс обучения разнообразным и интересным. Дети могут строить города, машины, животных, здания и многое другое, что расширяет их кругозор и стимулирует воображение (Морозов С.А., 2017).

Для педагогов легоконструирование представляет собой удобный инструмент для создания образовательных программ, направленных на коррекцию поведенческих и эмоциональных нарушений у детей с РАС. Оно позволяет проводить индивидуальную работу с каждым ребенком, учитывая его особенности и потребности (Манелис Н.Г., 2014).

Во время занятий с конструкторами LEGO у детей с РАС могут развиваться социальные навыки. Дети учатся сотрудничать друг с другом, распределять задачи и достигать общих целей. Это помогает им научиться взаимодействовать с другими людьми и развивать навыки сотрудничества. Работа с конструкторами LEGO помогает детям управлять своими эмоциями. Они учатся справляться со стрессом и разочарованием, когда что-то идет не так, и находить способы решения проблем. Процесс конструирования требует внимательности и сосредоточенности, что способствует развитию навыков самоконтроля и дисциплины (Никольская О.С., 2017). Работа с конструкторами LEGO помогает снизить уровень тревожности у детей с РАС. Конструирование из деталей LEGO требует от детей концентрации и внимания. Это помогает им отвлечься от тревожных мыслей и сосредоточиться на конкретной задаче. Ребенок сам выбирает, какие детали использовать и как их соединить. Это дает ему чувство контроля над ситуацией, что снижает уровень тревоги. Конструирование из деталей LEGO происходит в спокойной обстановке, где ребенок чувствует себя защищенным и комфортно. Это создает условия для уменьшения уровня тревожности.

Регулярные занятия с конструкторами LEGO помогают детям развивать навыки управления своими эмоциями, что в конечном итоге приводит к снижению уровня тревожности. Процесс конструирования и создание новых моделей вызывает у детей положительные эмоции, что способствует общему снижению уровня тревожности.

Результаты исследования показали, что использование легоконструирования может быть эффективным методом работы с детьми с РАС. Легоконструирование помогало детям с РАС развивать мелкую моторику, координацию движений, логическое мышление и воображение. Конструирование способствовало развитию коммуникативных навыков и социального взаимодействия у детей с РАС. А также можно использовать как метод коррекции поведения у детей с РАС, помогая им научиться контролировать свои эмоции и действия (Янушко Е.И., 2018). Таким

образом, применение легоконструирования в работе с детьми с РАС позволяет улучшить их адаптацию к окружающей среде, повысить уровень социальной активности и стимулировать общее развитие ребенка. Работа с конструкторами LEGO может оказывать комплексное воздействие на снижение уровня тревожности у детей с РАС, способствуя их психологическому благополучию и эмоциональной стабильности.

Литература

1. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад // Под ред. Н.Г. Манелис. Воронеж, 2014.
2. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст): учебно-методическое пособие. Самара: ООО «Книжное издательство», 2017. 324 с.
3. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития, 2017. 15. №2. С.19-31.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Тервинф, 2017. 288 с.
5. Хаустов А.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2014. № 4 (45).
6. Янушко Е.И. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Тервинф, 2018.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С РАС

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR A CHILD WITH ASD

**Журавлева Ирина Германовна, Шарафутдинова Гюзелия Гаязовна
Zhuravleva Irina Germanovna, Sharafutdinova Gyuzeilya Gayazovna**

Россия, Чистополь, МБДОУ № 22

Russia, Chistopol, MBDOU №. 22

E-mail: juravleva.2010@mail.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в том, что предпринят анализ наиболее важных вопросов в изучении аутизма, одним из которых является психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС. В проекте обозначены цели и задачи, раскрыты методики сопровождения особенных детей. Успех такого сопровождения зависит от активного сотрудничества всех участников: родителей, педагогов и специалистов.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, аутизм, социальная адаптация, образовательная поддержка, виды терапии, интеграция, социализация.

Abstract.

The relevance of this article lies in the fact that an analysis has been made of the most important issues in the study of autism, one of which is the psychological and pedagogical support of children with ASD. The project outlines goals and objectives and reveals methods for supporting special children. The success of such support depends on the active cooperation of all participants: parents, teachers and specialists.

Keywords: psychological and pedagogical support, autism, social adaptation, educational support, types of therapy, integration, socialization.

Введение. РАС представляют собой сложные нейроразвивающиеся расстройства, которые затрагивают разные аспекты жизни ребенка. К ключевым характеристикам РАС относятся трудности в области социального взаимодействия, нарушенная коммуникация и навязчивые или повторяющиеся модели поведения. В соответствии с диагностическими критериями DSM-5, РАС охватывают широкий спектр проявлений и требуют индивидуального подхода к каждому ребенку (Американская психиатрическая ассоциация, 2013). Цель исследования. Цель данной работы заключается в создании системы психолого-педагогического сопровождения (далее ППС), обеспечивающей индивидуализированный подход к детям с РАС для их успешной интеграции в образовательную среду и социальную жизнь. Этот проект нацелен на развитие ключевых навыков, таких как социальное взаимодействие и эмоциональная регуляция, а также на поддержку родителей и специалистов в работе с такими детьми.

ППС является систематическим и многоуровневым процессом, который направлен на поддержку детей с РАС на всех этапах их развития и обучения. Оно охватывает как образовательные, так и эмоциональные аспекты, что делает его особенно важным в условиях образовательных учреждений. Если игнорировать особенности таких детей, это может привести к ряду негативных последствий, включая проблемы с самооценкой, трудности в социализации и развитие агрессивного поведения или эмоциональной отстраненности (Кегель и Кегель, 2006). ППС стремится ответить на потребности ребенка, способствуя созданию оптимальных условий для его обучения и общего развития. Поэтому важно не только учитывать образовательные аспекты, но и принимать во внимание эмоциональные потребности ребенка. Такое сопровождение включает в себя работу с родителями, педагогами и различными специалистами, что создает поддерживающую атмосферу для жизни и обучения ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение имеет несколько ключевых целей:

1. Социальная адаптация: дети с РАС часто испытывают трудности в установлении и поддержании социальных связей, что обусловлено их особенностями восприятия окружающего мира. Одной из задач ППС является содействие развитию социальных навыков. Это включает в себя практические занятия по обучению взаимодействию с сверстниками, распознаванию эмоций и установлению дружеских отношений. Такие занятия могут включать ролевые игры, групповые активности, которые помогают ребенку понимать социальные нормы и применять их на практике.

2. Образовательная поддержка: каждый ребенок с РАС требует индивидуального образовательного подхода. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы (ИОП) крайне важна для успешного обучения. Эти программы могут основываться на частности и интересах ребенка, а также учитывать его сильные стороны. Для этого могут использоваться специализированные методика и адаптированные учебные материалы, такие как визуальные поддержки, игры и игровые технологии, направленные на развитие ключевых навыков и знаний.

3. Эмоциональная поддержка: создание безопасной и поддерживающей среды, где ребенок может выражать свои эмоции, важно для формирования позитивного представления о себе. Программы ППС должны включать обучение навыкам саморегуляции и эмоциональной регуляции, что поможет ребенку справляться с тревожностью и повышенным уровнем стресса (Мальчиоди, 2012).

4. Развитие навыков самообслуживания: включает в себя развитие навыков личной гигиены, умение одеваться, а также организацию выполнения повседневных задач. Чем больше ребенок сможет делать сам, тем более уверенным он станет в своих силах и возможностях.

5. Поддержка родителей: родители играют ключевую роль в процессе ППС. Они должны быть активно вовлечены в обучение своих детей, а также получать информацию о специфике РАС и методах поддержки. (Каннер, 1943).

Методики психолого-педагогического сопровождения:

1. Поведенческая терапия (АВА): этот подход основывается на анализе поведения и эффективно корректирует нежелательное поведение, формируя позитивные привычки через систему вознаграждений и поощрений (Ловаас, 1987). Характерной чертой этой терапии является четкая структура и последовательность действий, которые дают ребенку возможность лучше понять ожидаемое поведение.

2. Игровая терапия: игра часто служит мощным инструментом для детей, которые сталкиваются с вербальными трудностями. Игра помогает детям исследовать и выражать свои эмоции, а также развивать социальные навыки через взаимодействие с окружающими (Ландрет, 2012).

3. Арт-терапия: художественные методы позволяют ребенку свободно выражать свои чувства и переживания. Арт-терапия может служить средством для снижения тревожности и облегчения эмоционального состояния (Мальчиоди, 2012).

4. Сенсорная интеграция: направлена на улучшение реакции ребенка на сенсорные стимулы и на обучение детей тому, как организовывать свои сенсорные реакции (Айрес, 1979). Эти техники позволяют детям лучше управлять своим восприятием и взаимодействовать с окружающей средой.

5. Визуальные стратегии: использование визуальных расписаний и графических материалов помогает детям организовать свою жизнь и снизить уровень тревожности, связанной с неопределенностью. Визуальные средства, такие как карточки и схемы, могут значительно повысить понимание и улучшить способность ребенка к выполнению задач.

Родители оказывают влияние на процесс терапевтического сопровождения. Родители должны быть не только информированы о методах работы с детьми с РАС, но и вовлечены в совместное обучение, что делает процесс более эффективным и адаптированным к нуждам их ребенка. Сотрудничество между педагогами, психологами, логопедами и другими специалистами также играет важную роль в создании успешного подхода к поддержке детей с РАС. Регулярные встречи с родителями, обмен информацией и совместное планирование помогают создать более целостный и структурированный подход, который точно отвечает индивидуальным потребностям ребенка.

Заключение. ППС детей с РАС является важным аспектом их обучения, социализации и эмоционального развития. Этот процесс требует внимательного подхода к индивидуальным особенностям каждого ребенка, а также использования разнообразных методов и стратегий. Успех такого сопровождения зависит от активного сотрудничества всех участников: родителей, педагогов и специалистов. Применение современных методов и активная работа с окружающей средой имеют решающее значение для формирования у детей с РАС необходимого набора навыков, что в свою очередь способствует успешной интеграции и реализации их потенциала в обществе. Таким образом, ППС — это не только поддержка для детей, но и вклад в будущее, где индивидуальность каждого ребенка будет принята и оценена. Это позволит создать более инклюзивное и понимающее общество, где разнообразие — это сила.

Литература

1. Американская психиатрическая ассоциация. Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам (5-е изд.). 2013.

2. Айрес А. Й. Сенсорная интеграция и ребенок. 1979.
3. Каннер Л. Аутистические аффективно-контактные расстройства. Нервный ребенок, 1943. 2. 217-250.
4. Кегель Р. Л., & Кегель Л. К. Лечение аутизма с помощью метода реагирования на повороты: Коммуникативное, социальное и академическое развитие. 2006.
5. Ландрет Г. Игровая терапия: Искусство взаимоотношений. 2012.
6. Мальчиоди С. А. Арт-терапия: Техника и применение. 2012.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ В ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ С РАС

APPLICATION OF METHODS OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS IN INDIVIDUAL SPEECH THERAPY WITH CHILDREN WITH ASD

**Закирова Зульфия Миннасхадовна, Курбанова Римма Хазимухаметовна
Zakirova Zulfiya Minnaskhadovna, Kurbanova Rimma Khazimukhametovna**

*Россия, Казань, МБОУ «Эколого-технологический лицей №79» Советского района
Russia, Kazan, Ecological and technological lyceum No. 79, Sovetsky district
E-mail: zulfiya.zakirova.1972@mail.ru, rimma.kurbanova.73@list.ru*

Аннотация.

Современная логопедическая и коррекционно-педагогическая работа с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра (РАС), сталкивается с множеством уникальных вызовов. Один из наиболее эффективных подходов в этой сфере – прикладной анализ поведения (АВА). Это подход с доказанной эффективностью, направленный на изменение поведения и развитие функциональных навыков у детей с РАС, что делает его важным инструментом в инклюзивном образовании и реабилитации таких детей. Применение методов на основе прикладного анализа поведения обогащает практику учителя-логопеда и позволяет ученикам достигать более высоких результатов.

Ключевые слова: аутизм, РАС, прикладной анализ поведения, логопедия, развитие когнитивных функций, развитие речи, шейпинг, метод дискретных проб, ДТТ.

Abstract.

Modern speech therapy and correctional and pedagogical work with children with autism spectrum disorders (ASD) faces many unique challenges. One of the most effective approaches in this area is applied behavior analysis (ABA). This is a proven effective approach aimed at changing behavior and developing functional skills in children with ASD, which makes it an important tool in inclusive education and rehabilitation of such children. The application of methods based on applied behavior analysis enriches the practice of a speech therapist teacher and allows students to achieve better results.

Keywords: autism, ASD, applied behavior analysis, speech therapy, cognitive function development, speech development, shaping, discrete trialstraining, DTT.

Введение. Сопровождение детей с РАС в образовательных учреждениях требует тщательной организации и внедрения новых методик. Одним из ключевых аспектов расстройств аутистического спектра являются различные нарушения в речевом развитии. Дети с РАС имеют сниженную способность к коммуникации, что затрудняет их взаимодействие с окружающими и полноценное участие в социальных ситуациях. Логопед играет важнейшую роль в поддержке таких детей, начиная

с диагностики речевых нарушений и заканчивая работой по коррекции речи и формированию навыков общения. Цель логопедической работы с детьми с РАС – не просто развитие речи, но и пробуждение у ребёнка потребности в коммуникации, развитие навыков общения, которое, в свою очередь, будет способствовать социальной адаптации и развитию навыков социального взаимодействия.

Применение методов на основе прикладного анализа поведения (ПАП) в работе логопеда. Применение поведенческого подхода в коррекционной логопедической работе направлено на развитие у детей полезных навыков и устранение нежелательных поведенческих реакций. Концепция ПАПирается на теорию радикального бихевиоризма и акцентирует внимание на контроле значимых для ребёнка стимулов, что помогает направлять поведение в нужное русло.

Работалогопеда с детьми с РАС с применением методов ПАП проходит поэтапно. Первый этап – адаптация ребёнка к новым условиям, установление эмоционального контакта и создание комфортной обстановки для взаимодействия. Логопед учитывает эмоциональные особенности и речевые возможности ребёнка, создавая поддерживающую и спокойную атмосферу, которая способствует установлению доверительных отношений. Второй этап направлен на формирование предпосылок к речевому развитию, таких как подражание звукам, произвольное внимание, речевое дыхание, инициатива и интерес к общению. На этом этапе важно сформировать у ребёнка связь между словом и предметом, что станет основой для будущей речевой коммуникации. Работа над развитием навыков *mand* (англ. просьба, требование) может привести к появлению первых осмысленных коммуникативных реакций, вследствие создания соответствующих мотивационных условий. Третий этап – работа над базовым словарным запасом, развитием слоговой структуры слов и артикуляционного аппарата. На этом этапе используют игры с физическими активностями, сюжетные игры и логопедические альбомы с визуальными символами, которые помогают ребёнку развивать речь и повышают его интерес к процессу. Четвёртый этап – формирование диалоговых навыков и улучшение качества звукопроизношения, что помогает ребёнку осваивать навыки спонтанного общения. Игра и активные речевые упражнения способствуют развитию инициативной речи, укреплению навыков диалога.

Распространённые методы на основе ПАП, используемые в логопедической практике с детьми с РАС. Методы на основе ПАП позволяют учитывать уникальные особенности каждого ребёнка с РАС, индивидуализировать подход к обучению и адаптировать программы под нужды и интересы детей. В процессе работы логопед постоянно отслеживает эффективность работы и вносит изменения, если это необходимо, что делает процесс гибким и результативным. Программа АВА может варьироваться в зависимости от способностей, потребностей и интересов ребёнка, что позволяет достигать наилучших результатов. Какие методы на основе ПАП мы чаще всего применяем в логопедической работе?

Шейпинг (*англ. Shaping*), или метод формирования реакции используется во многих повседневных ситуациях, чтобы помочь ученику овладеть новым поведением. В логопедии применяют этот метод, когда сначала подкрепляют движение губ, затем звуки, потом произнесение слогов, слов и предложений. Этот же метод мы применяем при обучении детей пересказу, рассказу (с опорой и без опоры на наглядный материал), беседе. Шейпинг осуществляется постепенно, каждый шаг последовательного приближения к целевому поведению подкрепляется.

При работе с детьми РАС в логопедических занятиях мы также активно используем различные визуальные опоры. Визуальная опора (поддержка) – это использование картинок или других наглядных предметов для того, чтобы сообщить какую-то информацию ребёнку, помочь ему

выполнить инструкцию. Визуальные опоры незаменимы, например, при выполнении с детьми артикуляционной гимнастики. Предметно-графические схемы текстов помогают детям лучше и быстрее запоминать услышанный рассказ и пересказывать его. Дети с интересом рассматривают картинки к рассказу, называют, что на них нарисовано, закрепляя, таким образом, звук, поставленный в словах. Методика обучения дискретными пробами (*DTT, англ. Discretetrialstraining*) в логопедии применяют для расширения словарного запаса. С помощью этого метода можно учить ребёнка различать объекты, указывая пальцем на предмет или картинку в ответ на вопросы «Где?», «Покажи...», а также наименовывать объекты, их характеристики, действия. В начале обучения методом *DTT* используются интенсивные подсказки ребёнку, и каждая реакция поощряется, благодаря чему верные реакции закрепляются. Постепенно педагог снижает подсказку и впоследствии полностью удаляет. Поддержание мотивации ребёнка к занятиям и применение поощрений – неотъемлемая часть любой программы на основе ПАП. На начальном этапе могут использоваться прямые поощрения (игрушка, конфетка или кусочек печенья и т.п. за каждый правильный ответ), впоследствии они заменяются генерализованными подкреплениями (жетоны, звёздочки, монетки и др., которые ребёнок накапливает в ходе занятия и затем может обменивать на значимое поощрение).

Заключение. Методы на основе ПАП имеют большую доказательную базу и показывают высокую эффективность в логопедической практике. Используя такие методы, как шейпинг, метод дискретных проб, поведенческие цепочки, положительные подкрепления и др., логопед может успешно развить навыки коммуникации и речи у детей с РАС, а также сформировать у них социально значимые формы поведения. Своевременная и комплексная логопедическая поддержка в сочетании с другими терапевтическими мерами значительно повышает шансы детей с РАС на успешное общение и интеграцию в общество.

Литература

1. Князева М. Ю. Особенности в работе учителя-логопеда с детьми с расстройствами аутистического спектра // Вестник науки. 2022. №12 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-v-rabote-uchitelya-logopeda-s-detmi-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (Дата обращения: 12.11.2024).
2. Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. М.: Практика, 2016. – 871 с.
3. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). М.: Бахрах-М, 2020. 208 с.
4. Особенности работы логопеда с детьми с РАС (расстройствами аутистического спектра): [Электронный ресурс]. URL: <https://niidpo.ru/blog>. (Дата обращения: 12.11.2024).
5. Современная логопедия: между традициями и новациями в контексте проблем специального и инклюзивного образования: Сборник тезисов материалов Международной научно-практической конференции 05–06 октября 2023 г. / Под общ. ред. Л. В. Лопатиной; Ред.-сост.: М. В. Арсеньева, М. Г. Ивлева, М. В. Ковалева, И. Н. Лебедева. – СПб: НИЦ АРТ, 2023. 230 с.
6. Шрам Р. Мотивация и подкрепление. Практическое применение методов прикладного анализа поведения и анализа вербального поведения (АВА/VB). Екатеринбург, 2022. 608 с.

СЕНСОРНЫЕ ИГРЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РАССТРОЙСТВА АУСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

SENSORY GAMES WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Зиганшина Гузель Киямутдиновна, Савельева Надежда Михайловна,
Артемчик Ольга Владимировна

ZiganshinaGuzelKiyamutdinovna, SavelievaNadezhdaMikhailovna
ArtemchikOlgaVladimirovna

Россия, Чистополь, МБДОУ «Детский сад №22 комбинированного вида»

Russia, Chistopol, MBDOU "Kindergarten No.22 of combined type"

E-mail: guzshaf.190781@mail.ru, snm-76@bk.ru, artemchik_70@mail.ru

Аннотация.

В данной статье рассматривается проблема развития восприятия, которая связано с формированием у аутичного ребенка представлений о признаках и свойствах предметов окружающего мира. Целью, которой становится проведения сенсорных игр с аутичным ребенком, для создания эмоционально-положительного настроения и коммуникативного взаимодействия, которые дают ребенку новые чувственные ощущения.

Ключевые слова: аутичный ребенок, сенсорная игра, чувственные ощущения, окружающий мир.

Abstract.

This article examines the problem of perception development, which is associated with the formation of ideas in an autistic child about the signs and properties of objects in the surrounding world. The purpose of which is to conduct sensory games with an autistic child, to create an emotionally positive attitude and communicative interaction that give the child new sensory sensations.

Keywords: autistic child, sensory play, sensory sensations, the world around

Игра - выступает ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, именно в игре удовлетворяются основные потребности ребенка. В игре развиваются такие качества, как интеллектуальные, физические, социальные, морально – волевые. Идет формирование взаимодействие ребенка с окружающим миром, происходит становление его личности в целом. Ценность игровой деятельности состоит в перестройке отношений ребенка, развивается кругозор к адаптации и социализации. В процессе познавательного развития аутичного ребенка изменяется качество игры, возникают новые формы игрового общения. Сенсорные игры дают возможность детям с аутизмом получить положительный чувственный опыт об окружающем мире с помощью органов чувств, а также развитие системы координации и представления о собственном теле.

Игры с ребенком РАС требуют не только профессиональных знаний и умений, но и больших затрат психической и физической энергии. Кроме того, большого терпения и любви. Чтобы понять ребенка и его чувства, нужно как бы раствориться в нем, с целью проникновения в логику его действий. Когда вам удастся заглянуть в глубину ребенка, понять его чувств мир и переживаний, вы станете ему настоящим другом и сможете помочь избавиться от значительных страхов, постепенно выведете его в окружающий мир, научите быть более самостоятельным. Чтобы лучше понимать детей, которым мы желаем помочь, следует понимать, что следствие аутизма – это особое состояние ребенка, у которого искаженное восприятие окружающего. Закрытый ребенок с аутизмом - это ребенок с особым внутренним миром. Его пространство наполнено яркими сенсорными вспышками, фрагментами событий реального мира, отголосками звуков, эхом отраженной речи, отблесками ярких событий, обонятельных и тактильных переживаний. Все это может вести к сенсорным перегрузкам, иногда к депривации.

Сенсорные игры бывают разных видов:

- Напольные или настольные предметные (зрительные, тактильные, осязательные ощущения);
- Звуковые (развитие слухового восприятия);
- Подвижные (ощущение движения);
- Обонятельные (развитие восприятия запаха);
- Вкусовые (развитие вкусового восприятия).

Подбирая сенсорные игры для аутичных детей, важно учитывать личные предпочтения ребёнка, его доступность и цели, которые предполагаете достичь при помощи игровых действий.

Когда мы сами научимся чувствовать сенсорный мир ребенка с РАС и предугадывать причины возможных трудностей восприятия, у нас будет больше возможностей в создании комфортной, оптимальной для конкретного ребенка, внешней среды. Важно понимать, что причиной того или иного трудного восприятия ребенка может быть сенсорное расстройство. Постоянно нужно исследовать окружающую среду. Используя свое воображение, вы вырабатываете конструктивный процесс восприятия и сенсорный опыт у ребенка с РАС.

Таким образом, сенсорные игры способствуют заслужить доверие ребенка с РАС и установить с ним контакт, а также помогают освоиться в сложившейся ситуации и адаптироваться к новым условиям и к педагогу. Сенсорными называются игры, которые нагружают (или разгружают) усвоение информации и дают ребенку вероятность получить новые чувственные ощущения: визуальные, осязательные, обонятельные, аудиальные, вкусовые, и проприоцептивные. При знакомстве с внешней средой для ребенка с РАС более актуальный сенсорный компонент предмета или явления, в то время как интерес к самому предмету или явлению отделен от той функции, для которой предмет создан.

Если ребенок достигает успеха, то можно связать важность в момент получения сенсорных ощущений с образом определенного человека. Ребенок начинает проникаться к нему доверием, начинает видеть в нем друга, и возможно установление положительного эмоционального контакта. Так же ребенок может связывать новые положительные чувственные переживания с функцией предмета или явления при помощи специалиста, и применить их в повседневной жизни самостоятельно.

Таким образом, если это происходит, значит, ребенок успешно сенсорно интегрируется. Ребенок тогда, будет видеть в вас друга, станет доверять вам и однажды примет ваше предложение поиграть немного по-другому. И тогда вы можете предлагать ребенку сенсорные игры.

Литература

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. [Пер.с англ. Ю. Даре]. Т.: Теревинф, 2009.
2. Гуткова Т.В. Сенсорная комната как средство развития детей с ограниченными возможностями здоровья / "Воспитатель ДООУ" №3/2013
3. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / У. Кислинг. Под ред. Е.В. Клочковой; [пер. с нем. К.А. Шарп]. М.: Теревинф, 2010.
4. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. Сборник игр и игровых упражнений: Книголюб, 2016.
5. Семаго Н.Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития // Дефектология, 2009.

6. Шпицберг И.Л. Коррекция нарушений сенсорных систем у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития, 2013. № 2. С. 33—45. 239

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

SOCIAL ADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Зиннатуллина Диляра Венеровна, Минуллина Аида Фаридовна

Zinnatullina Diliara Venerovna, Minullina Aida Varidovna

Россия, Казань, Казанский федеральный университет Russia, Kazan, Kazan federal university

E-mail: zinnatullina.dilyara@list.ru, aidaminul58@gmail.com

Аннотация.

В статье рассматривается процесс и этапы социальной адаптации детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Актуальность данной статьи заключается в теоретическом обзоре современных этапов социализации. Социальная адаптация таких детей представляет собой комплекс мероприятий позволяющих, развить коммуникацию.

Ключевые слова: дети, расстройство аутистического спектра, социальная адаптация, комплексный подход.

Abstract.

The article examines the process and stages of social adaptation of preschool children with autism spectrum disorder. The relevance of this article lies in a theoretical review of the modern stages of socialization. The social adaptation of such children is a set of measures that allow them to develop communication.

Keywords: children, autism spectrum disorder, social adaptation, integrated approach.

Социальная адаптация - является формой взаимодействия человека с окружающим миром. Успешность адаптации зависит от того, как ребенок смог приспособиться к условиям окружающей среды и требованиям общества (7). Наиболее выраженное нарушение в социализации наблюдается у детей с расстройством аутистического спектра.

Классифицировать детей с расстройством аутистического спектра можно на 4 группы, которых впервые описали К. С. Лебединская и О. С. Никольская (4): У детей первой группы проявляется самые тяжёлые нарушения. Например, у них отсутствуют потребности во взаимодействии с окружающими людьми, они не способны к самообслуживанию.

Детям второй группы характерно выраженное стремление к постоянству. Так, любые изменения в обществе, поведении, еде или одежде могут привести к приступу агрессии. В обществе такие дети более открыты и способны повторять фразы, но без понимания ее. Ребёнок третьей группы отличается, от двух предыдущих групп, будет заинтересован в общении. Он стремится к успешным выполнением заданий и нахождению контакта с людьми, но не готов к рискам и неконтролируемым событиям. Также такой ребенок будет стираться «гением» для окружающих людей, так как он увлечен одной узкоспециальной областью.

У детей четверной группы проявляются легкие нарушения. Дети способны идти на контакт и анализировать, но быстро утомляется. Для таких детей свойственны быстрое утомление, сложность в понимании инструкций и сложности в концентрации внимания. Окружающим людям такие дети будут казаться робкими и ранимыми.

О. С. Никольская выделяла четыре этапа, через которые проходит ребенок с РАС для успешной социализации (2): Так, первый этап называется аналитическим. В данном этапе специалист начинает работу над изучением возможных и приоритетных способов социальной адаптации, над тем какая форма адаптации максимально подойдет ребенку, учитывая индивидуальные его особенности.

Второй этап – аналитический. Он представляет собой анализ особенностей ребенка в физическом, психическом и социокультурном плане.

Третий этап - деятельностный. Для данного этапа свойственна работа, направленная на выбор материалов, необходимых для проведения выбранной методики на первом этапе.

Последним этапом, четвертым, является резолютивный этап, на котором проводится результат полученной адаптации ребенка и определяется стратегия будущей работы.

Для успешной адаптации детей дошкольного возраста необходимо строить работу, основываясь на комплексном подходе (3).

Использование комплексного подхода к адаптации детей с аутизмом позволяет работать над речевыми навыками ребенка, создать мотивационную базу для развития социальных навыков и личности ребенка. На сегодняшний день существует несколько программ для успешной социальной адаптации детей с РАС. Одной из самых популярных программ, которая основывается на комплексном подходе является программа PECS.

Благодаря программе PECS дети научатся коммуникации путем обмена изображениями; коммуникативные доски — «неэлектрические» устройства с символами. Задача PECS – научить ребенка начинать общение, по собственной инициативе озвучивать свое мнение, потребность или желание (6).

Литература

1. Гомозова Е. С. Базовые принципы методики Floortime / Е. С. Гомозова // Аутизм и нарушения развития. 2017. № 4. С. 35–41. DOI: 10.17759/autdd.2017150405
2. Григоренко, Е. Л. Расстройства аутистического спектра. / под ред. Ю. Азарова. Москва: Практика, 2018. 280 с.
3. Зиннатуллина Д. В., Жирнова У. Б. Развитие навыков общения с использованием альтернативных и дополнительных коммуникационных средств у детей с расстройством аутистического спектра // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. - Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2024. С. 261-265.
4. Зиннатуллина Д. В., Жирнова У. Б. Социализация детей с расстройством аутистического спектра посредством игровой терапии // Культурогенезные функции психолого-педагогического и специального образования: - Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2024. С. 1180-1184.
5. Зулгаева З. Р., Турлуева А. И. Социальная адаптация детей с аутизмом // Фундаментальные основы инновационного развития науки и технологического образования. Грозный: 2020. С. 27- 31.
6. Платонова Д. А. Карточки PECS как средство формирования социально-бытовых навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 206-264.
7. Michael Rutter, M.D., FRS, Ann Le Couteur, Catherine Lord, Ph.D.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С АУТИСТИЧЕСКИМ РАССТРОЙСТВОМ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ

CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH AUTISTIC DISORDER: BASIC APPROACHES TO ORGANIZATION

Иовва Ольга Андреевна

Iovva Olga Andreevna

ПМР, Молдова, Тирасполь, ПГУ им. Т.Г. Шевченко

PMR, Moldova, Tiraspol, PSU named after T.G. Shevchenko

E-mail: olea_74@mail.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в исследовании коррекционной работы с детьми, страдающими аутистическим расстройством, в рамках дефектологического образования. Эта работа направлена на помощь в организации жизни и социализации детей данной категории. Следует отметить, что существует нехватка современных программно-методических материалов, которые бы подробно описывали цели, этапы, содержание коррекционно-педагогического процесса и комплексный подход к развитию этих детей. Кроме того, анализ научных исследований в области образования лиц с расстройствами аутистического спектра показывает, что из-за своей неоднородности эта группа детей требует максимальной индивидуализации форм, методов, средств и содержания обучения.

Ключевые слова: аутистическое расстройство, РДА, подход, коррекционная работа, социализация, программы

Abstract.

The relevance of this article lies in the study of correctional work with children suffering from autism spectrum disorder within the framework of defectological education. This work is aimed at helping to organize the life and socialization of children in this category. It should be noted that there is a shortage of modern program and methodological materials that would describe in detail the goals, stages, content of the correctional and pedagogical process and an integrated approach to the development of these children. In addition, the analysis of scientific research in the field of education of individuals with autism spectrum disorders shows that due to their heterogeneity, this group of children requires maximum individualization of forms, methods, means and content of education.

Key words: autistic disorder, ASD, approach, correctional work, socialization, programs

Введение. Расстройства аутистического спектра представляют собой широко распространённую группу нарушений развития. С каждым годом количество диагнозов продолжает расти. Частота встречаемости РАС в различных исследованиях колеблется от 1 случая на 44 ребёнка. Несмотря на активные исследования по всему миру, направленные на выявление причин аутизма, на сегодняшний день не установлено, что именно вызывает его развитие. Это создает благоприятную почву для появления мифов и ложных надежд. Симптоматика расстройств аутистического спектра затрагивает важные аспекты функционирования, проявляется в раннем возрасте и сохраняется на протяжении всей жизни. Ведущие исследователи, такие как Л.В. Мардахаев, Е.А. Орлова и Л.М. Шипицына, отмечают, что «несмотря на значительные достижения в области медицинских и психологических исследований, а также на обнадеживающие результаты экспериментально-

методической работы, в России не создана государственная система комплексной помощи детям и подросткам, страдающим ранним аутизмом».

Целью данного исследования выступило раскрыть основные подходы к организации коррекционной работы с детьми с аутистическим расстройством, которая реализовалась с помощью метода сбора и анализа источников по проблеме исследования (Григоренко, 2018).

Система поддержки людей с аутизмом начала формироваться в США и Западной Европе в середине 60-х годов. Однако стоит отметить, что первая в Европе (и, вероятно, в мире) школа для детей с аутизмом, Sofienskole, открылась в Дании в 1920 году, когда понятие детского аутизма еще не было разработано ни в психиатрии, ни в специальной педагогике. Кроме того, предшественниками системы помощи детям с расстройствами аутистического спектра можно считать появление в конце 50-х годов небольшого числа частных учреждений, работающих на основе различных подходов психоанализа. Обучение и воспитание детей с аутизмом требует индивидуального подхода, что значительно увеличивает стоимость образовательных услуг. Решение о создании системы помощи людям с аутизмом не могло быть принято без учета прав человека, однако экономический аспект также играл важную роль. Теоретически это может быть более выгодно, но только при условии, что достаточно высокий процент воспитанников достигает непсихотического уровня.

Прикладной поведенческий анализ, как теоретический и практический метод обучения детей с аутизмом, начал развиваться в Калифорнии в 1960-х годах. Основателем этого подхода является Ивар Ловаас. Теоретическая основа метода опирается на американскую школу поведенческой психологии, а также на теорию условного рефлекса И.П. Павлова и концепцию оперантного обуславливания Ф. Скиннера. За последние десятилетия в США и других странах было создано множество образовательных учреждений, которые работают с аутичными детьми, применяя данный подход. В рамках поведенческой терапии выделяются два основных направления (Волкмар, Вайзнер, 2014).

Оперантное обучение, также известное как поведенческая терапия, широко применяется в США и ряде других стран, таких как Норвегия, Южная Корея, некоторые арабские государства и, в определенной степени, Германия. Этот метод направлен на создание внешних условий, способствующих формированию желаемого поведения в различных сферах, включая социальное и бытовое развитие, речь, а также освоение учебных предметов и профессиональных навыков. Обучение, как правило, осуществляется в индивидуальном формате.

ТЕАССН-программа была разработана Э. Шоплером, Р. Райхлером и Г. Месибовым в начале 70-х годов в университете штата Северная Каролина. В настоящее время она является государственной в этом и нескольких других штатах, а также получила широкое распространение в различных странах Европы, Азии и Африки. Тщательное изучение особенностей психики детей с аутизмом привело многих зарубежных исследователей к выводу, что их мышление, восприятие и психическая организация отличаются от нормы: восприятие у них в основном симультанное, и они испытывают значительные трудности в усвоении информации (Виноградова, 2021).

На Западе применяются различные методы, такие как холдинг-терапия (М. Уэлш), терапия «ежедневной жизнью» (К. Китахара), терапия «оптимальными условиями» (Б. и С. Кауфманы) и другие. Среди отечественных подходов к коррекции аутизма наиболее известна методика комплексной медико-психолого-педагогической коррекции, предложенная К.С. Лебединской и О.С. Никольской, которая основывается на понимании аутизма как аффективного расстройства. В отличие от зарубежных методов, здесь акцентируется внимание на комплексном взаимодействии педагогов, психологов и врачей-психиатров.

С середины 1970-х годов, благодаря исследованиям ленинградских (Ш.Н. Исаев, В.Е. Каган и др.) и особенно московских (К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, О.С. Никольская и др.) психиатров и психологов, постепенно сформировалось представление о РДА как о специфическом отклонении в психическом развитии. Это привело к осознанию необходимости не только медикаментозного лечения, но и коррекционного обучения и воспитания с использованием особых методов (Лебединская, Никольская, 1991).

Холдинг-терапия была разработана доктором М. Welch в 1983 году как психотерапевтическая методика, основанная на концепции холдинга (от английского "hold" – держать). Этот процесс выглядит довольно просто: в специально отведенное время мать берет своего ребенка на руки и крепко прижимает его к себе. Ребенок должен сидеть на коленях у матери, прижатый к ее груди, чтобы она могла смотреть ему в глаза. Холдинг-терапия включает в себя повторяющиеся процедуры удержания ребенка на руках до тех пор, пока он не расслабится полностью как физически, так и эмоционально. Автор метода, М. Welch, выделяет три стадии в процессе холдинга: конфронтацию, отвержение (или сопротивление) и разрешение (Welch, М., 1983). В России имеется положительный опыт работы с детьми, имеющими аутистические расстройства, с использованием поведенческих методов и техник. Эти подходы легли в основу программ специальных школ. Большинство коррекционных программ, направленных на помощь детям с аутизмом, базируются на поведенческой терапии. Программа Floor Time.

Программа «АВА» (прикладной анализ поведения) предназначена для коррекции проблемного поведения, обучения и социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями развития. Специалисты подчеркивают, что методика АВА, основанная на поэтапном освоении большого количества предметов и действий, требует значительных временных и физических затрат. Родителям зачастую сложно самостоятельно справиться с этой задачей. Поэтому коррекция аутизма с использованием программы АВА обычно предполагает привлечение нескольких специалистов, которые поочередно работают с ребенком (Стукаленко, Мурзина, Абжанова, 2017).

Выводы. Таким образом, проанализировав различные подходы к проблеме раннего детского аутизма можно констатировать, что авторы описывают различные механизмы нарушений и искажений развития при РАС, рассматривая разные аспекты одного и того же нарушения, поэтому можно предположить, что в основе РАС лежат и аффективные, и сенсорные и когнитивные недостатки.

Литература

1. Григоренко Е.Л. Расстройства аутистического спектра: Вводный курс: Учебное пособие для студентов [Электронный ресурс]. Москва: Практика, 2018. 280 с. ISBN 978-5-89816-163-7. URL: https://outfund.ru/wpcontent/uploads/2018/04/RAS_book.pdf (дата обращения: 22.10.2024).
2. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм: практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей: В 3 кн. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. [Кн. 1]: 224 с. ISBN 978-5-91743-049-2. [Кн. 2]: 288 с. ISBN 978-5-91743-0546. [Кн. 3]: 224 с. ISBN 978-5-91743-055-3.
3. Виноградова Д.А. ТЕАССН-программа, как метод коррекции РАС /Д.А. Виноградова //Новые научные исследования: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Пенза, 23 января 2021 года. Том Часть 2. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2021. – С. 171-173.; ISBN 978-5-00159-716-2, Ч. 2 ISBN 978-5-00159-714-8.
4. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. - Москва: Просвещение, 1991. - 96; ISBN 5-09-003454-0.

5. Welch M., Retrieval from Autism in Mother-Child Holding Therapy. // In: Tinbergen, N., & Tinbergen, E., Autistic Children. New Hope for a Cure, L., 1983.
6. Стукаленко Н.М., Мурзина С.А., Абжанова Б.С. О методе поведенческой коррекции детского аутизма. Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 5. С. 24-25 ISSN 2618–7159 (дата обращения 22.10.2024).

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

PLAY ACTIVITIES IN THE WORKPLACE WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Кочеткова Людмила Викторовна

Kochetkova Lyudmila Viktorovna

Россия, Елабуга, ГБОУ «Елабужская школа №7 для детей с ОБЗ»

Russia, Yelabuga, Yelabuga School No7 for Children with Disabilities

E-mail: lyudochka.kochetkova.74@mail.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в обучении детей с расстройствами аутистического спектра игровой деятельности. Игра не только активно включает детей с РАС в учебную деятельность, но и активизирует познавательную деятельность, способствует развитию речевых навыков.

Ключевые слова: аутичный ребёнок, игра, игрушки, совместное рисование, терапевтический сеанс, нейротренажёр.

Abstract.

The relevance of this article lies in teaching children with autism spectrum disorders of play activity. The game not only actively involves children with ASD in educational activities, but also activates cognitive ability, contributes to the development of speech skills.

Keywords: autistic child, game, toys, joint drawing, therapeutic session, neurosimulator.

Аутизм – не новое расстройство, а новый диагноз. Такие дети были всегда, но учёные начали проявлять внимание к ним сравнительно недавно. Встретить такого ребёнка можно и в специальном, и в обычном детском саду, во вспомогательной школе и в престижном лицее. И всюду такие дети испытывают огромные трудности во взаимодействии с другими людьми, в общении и социальной адаптации и требуют специальной поддержки.

Игра занимает важнейшее место в жизни ребёнка, и поэтому рассматривается как одно из средств воспитания. Это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. Организация занятий с аутичным ребёнком предполагает создание специальных условий и пространства для игр. На этапе налаживания контакта с ребёнком, не нужно настаивать на проведении конкретных игр. Нужно быть более чутким к реакциям ребёнка и можно увидеть, что он часто сам предлагает форму взаимодействия, которая в данный момент наиболее комфортна для него. И тогда через некоторое время он будет видеть союзника, товарища по играм, и начнёт доверять.

Ребёнку очень важны игрушки. Деревянные и пластмассовые строительные наборы, конструкторы. Разнообразные матрёшки, пирамидки, вкладыши. Звучащие игрушки и набор игрушечных музыкальных инструментов. Игры для развития мелкой моторики: мозаики, деревянные бусы, игры со шнурками и другие. Развивающие настольно-печатные игры, разрезные игры, лото, домино, доски Сегена, рамки Монтессори. Игрушки для сюжетно-ролевых игр-куклы, мишки, другие мягкие и резиновые игрушки, машинки, кукольный домик, кукольная посуда и мебель.

Трудно представить себе детство без рисования красками, фломастерами и карандашами, просто палочкой на песке или мелом на асфальте. Многие аутичные дети буквально поглощены рисованием, даже если могут изобразить только каракули. Поэтому у ребёнка должны быть материалы для творчества: цветные карандаши и фломастеры, акварельные и гуашевые краски; пастельные мелки и мелки для рисования на асфальте, цветная бумага, картон и пластилин. Метод совместного рисования - это особый игровой метод. Использование метода совместного рисования даёт возможность развивать средства коммуникации, также даёт возможности проведения терапевтической работы с ребёнком. Для этого рисуются сюжеты из жизни ребёнка, в которых он испытывает разного рода затруднения - бытовые моменты, то, чего ребёнок боится и т.д. При этом сюжеты обязательно проговариваются.

Для игр также можно использовать покрывала, платки, тюли, шторы, ткани. Метод помогает создать отдельное пространство, свободное от других отвлекающих факторов, что и помогает ребёнку удерживать внимание. Вокруг всегда много предметов, которые отвлекают ребёнка. Потому что ребёнок-аутист не умеет произвольно осуществить селекцию поступающих в его мозг сигналов. Будучи накрытой большой простынёю, ребёнку легче сконцентрироваться на выполнении заданий. Складывать кубики и картинки из пазлов, нанизывать колечки на палочку. Можно использовать во время игр утяжеленное одеяло. Это эффективно снижает тревожность, способствует восстановлению функции восприятия себя, своего тела. Игры с ватой. Игра «Снег идёт». Отщипывать вместе с ребёнком небольшие кусочки ваты, подбрасывать вверх со словами: «Снег идёт». Наблюдать за падением «снега». Подуть, чтобы подольше не падал. Игра «Снежки». Из небольших кусочков ваты «лепить снежки» (формировать руками комок), и со словами «Давай играть в снежки!» бросать друг в друга. Игра «Сугробы». Ребёнок закрывается большими кусками ваты. Можно вместе с ребёнком прятать в «сугробе» и любимую игрушку.

Сейчас многие школы и детские сады оснащены различными видами коррекционного оборудования: межполушарные лабиринты, балансиры для рук и ног, доски Бильгоу, оборудование для командных нейроигр, нейровосьмёрки, балансирующие мостики. Межполушарные лабиринты - это специальные устройства с зеркальными лабиринтами, требующими совместной работы правого и левого полушария мозга. Их использование улучшает координацию движений, баланс и пространственное восприятие. Балансиры для рук и ног развивают моторные навыки и укрепляют мышцы рук и ног. Занятия с использованием балансира требуют скоординированности движений ребёнка и способствуют развитию равновесия. Командные нейроигры –это игры, которые помогают детям развивать когнитивные функции, улучшать реакцию на визуальные и звуковые сигналы, а также улучшают командное взаимодействие. Нейровосьмёрки используются для тренировки мелкой моторики, а также для отдыха и переключения внимания от учёбы. Нейротренажёры –это специальное коррекционное оборудование, которое стимулирует развитие когнитивных функций мозга через физические движения. Занятия с нейротренажёрами имеют множество положительных эффектов. Они способствуют развитию координации движений, сенсорной интеграции, улучшению баланса, пространственного восприятия, когнитивных функций, развитию речевых навыков,

повышению концентрации внимания. Такое оборудование помогает специалистам проводить и индивидуальные занятия, разрабатывать программы и следить за прогрессом каждого ребёнка.

Литература

1. Каган В. Аутята. Родителям об аутизме. Питер, СПб, 2015.
2. Янушко Е. Игры с аутичным ребёнком. М.: Теревинф, 2022.
3. Игровая холдинг-терапия при аутизме: методические особенности и этические аспекты применения // Журнал «Дефектология». 2014. №3.
4. Каган Е. Аутизм у детей. Л.: Медицина, 1981.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок: пути помощи. Изд.2-е стереотип-М., 2000.
6. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. М.: Теревинф, 2003.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С РАСВ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

**Куренкова Людмила Алексеевна, Харитоновна Ангелина Андреевна
Kurenkova Lyudmila Alekseevna, Kharitonova Angelina Andreevna**

Россия, Калуга, МБДОУ №7

Russia, Kaluga Head of MBDOU № 7

E-mail: gelechka0602@bk.ru

Аннотация.

Статья посвящена анализу особенностей психолого-педагогического сопровождения детей с расстройством аутистического спектра. В статье раскрывается основная деятельность узконаправленных специалистов, работающих с детьми данной нозологии.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, особые образовательные потребности, адаптированная образовательная программа, психолого-педагогическое сопровождение.

Abstract.

The article is devoted to the analysis of the features of psychological and pedagogical support for children with autism spectrum disorder. The article reveals the main activities of highly specialized specialists working with children of this nosology.

Keywords: autism spectrum disorder, special educational needs, adapted educational program, psychological and pedagogical support.

На сегодняшний день наблюдается значительный рост детей с особыми образовательными потребностями, среди которых достаточно часто встречаются дети с расстройством аутистического спектра (РАС). Дети с РАС способны получать образование наравне с норматипичными сверстниками при создании особых условий для их обучения, воспитания и развития с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Содержание и условия организации обучения и воспитания детей определяются адаптированной основной образовательной программой для данной категории детей.

С целью преодоления ряда трудностей в процессе освоения адаптированной программы, социальной адаптации и социализации воспитанников в дошкольном образовательном учреждении детей с РАС осуществляется их психолого-педагогическое сопровождение. Отечественные и зарубежные исследователи дают разное определение термину «сопровождение». Отечественные исследователи полагают, что данному термину синонимичны такие понятия как: «обеспечение», «поддержка», «помощь». В свою очередь зарубежные исследователи при трактовке термина «сопровождение» обращают внимание на коррекционную деятельность специалистов, работающих с детьми данной категории. Так Г. А. Борулава в своих трудах рассматривает сопровождение в аспекте личностного роста ребёнка с РАС как «создание необходимых условий для наиболее эффективного становления и развития личности». В её исследованиях основной акцент сделан на создание психологических условий в дошкольном образовательном учреждении, при которых будет развиваться личность ребёнка в модели инклюзии».

Под сопровождением принято понимать оказание на постоянной основе психолого-педагогической помощи, соответствующей личностным и образовательным потребностям особенного ребенка. Основной целью психолого-педагогического сопровождения детей с РАС является «создание условий для развития и реализации внутреннего потенциала ребенка данной категории, оказание системной комплексной психолого-педагогической помощи в процессе интеграции в образовательную и социокультурную среду, в освоении адаптированной основной образовательной программы». Одним из условий эффективной реализации инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении является кадровое обеспечение. Прежде всего, это обусловлено тем фактом, что психолого-педагогическое сопровождение предполагает под собой большой спектр продолжительных, пролонгированных мер комплексной помощи, которая осуществляется в процессе согласованной работы участников образовательного процесса, в частности узконаправленных специалистов.

Специалисты, которые оказывают психолого-педагогическое сопровождение детям с РАС, должны обладать определенными профессиональными и личностными качествами, одними из которых являются гуманность, понимание, терпение, гибкость. С целью эффективного взаимодействия с аутичным ребенком им нужно постараться войти в его мир, понять самого ребенка и его желания, относясь к нему с большим уважением.

Кроме того, специалисты, работающие с детьми данной категории, должны быть эмоционально устойчивыми. Дети с РАС, как никто другой, чувствительны к переменам настроения взрослого, который находится рядом с ними. В процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС особая роль принадлежит педагогу-психологу, который является основным носителем представлений об особых образовательных и социальных потребностей ребёнка данной нозологии. По этой причине именно педагог-психолог сопровождается деятельность других специалистов – учителя-логопеда, учителя-дефектолога, тьютора. Перед педагогом психологом прежде всего стоит сложная задача, которая заключается в установление контакта с ребенком, преодолении сенсорного и эмоционального дискомфорта, негативизма, тревоги, беспокойства, негативных аффективных форм поведения, в частности, стереотипного поведения и агрессии.

Задачи психолога в работе с аутичными детьми достаточно многообразны. Основными из них являются:

- формирование границ взаимодействия;
- помощь в организации воспитательного процесса (в ситуации отсутствия тьюторского сопровождения) — в рамках группы детского сада;

- формирование коммуникативных навыков в стереотипных ситуациях и их гибкое изменение;
- индивидуальная работа с ребенком, направленная на формирование представлений о себе и других;
- формирование функций эмоциональной сферы;
- работа с семьей, и координация ее взаимодействия со специалистами;
- работа со сверстниками ребенка.

Нарушения речи являются одним из основных признаков детей с РАС. Речевые расстройства в значительной мере усугубляют затруднения в установлении контакта с окружающими. Основная цель работы учителя-логопеда в работе с детьми данной нозологии – научить ребёнка использовать речь. Перед началом работы по коррекции речевых нарушений прежде всего стоит установить контакт с ребёнком, сформировать стереотип занятия, вне зависимости от речевых возможностей ребенка с РАС. Учителю-логопеду в своей работе на постоянной основе необходимо учитывать поведенческие особенности ребенка. Специалисту следует не провоцировать агрессию или концентрацию на аффективно насыщенных высказываниях, не использовать прямых вопросов, не использовать выражений с переносным значением в процессе работы с детьми с РАС.

Весь речевой материал, представленный дошкольникам, должен быть связан с личным опытом ребенка, с его интересами и включен в специально созданную коммуникативную ситуацию. Структура логопедического занятия должна быть гибкой. Учитель-логопед в полной мере должен учитывать интересы ребенка. Очень важна в логопедической работе визуализация. Поэтому специалисту следует в своей коррекционно-развивающей работе её применять. Важную роль в сопровождении ребёнка с РАС в дошкольном образовательном учреждении играет тьютор. В учебной ситуации такой ребенок испытывает множество затруднений. В этом случае на первых порах ребенка обязательно должен сопровождать тьютор, а если у него значительные трудности при организации своего поведения, то тьютор сопровождает ребенка на протяжении учебного года (при условии рекомендаций ПМПК). За организацию учебного поведения отвечает тьютор. Данный специалист помогает ребенка с РАС сориентироваться в последовательности необходимых действий, он повторяет инструкции педагога, снимая тем самым трудности восприятия фронтальных заданий. На первых этапах тьютор становится для ребенка своеобразным проводником и переводчиком, помогая в организации учебного поведения и учебного пространства. С одной стороны, он организует проведение перемены для ребенка, а, с другой стороны, помогает в формировании у детей стереотипов социального поведения. Именно в этих ситуациях происходит знакомство с нормами социального взаимодействия, коммуникации со сверстниками и взрослыми, от самых простых: как попросить тот или иной предмет, заинтересовавший ребенка, как ответить на заданный вопрос, самому о чем-то спросить.

Таким образом, для эффективного осуществления психолого-педагогического сопровождения дошкольное образовательное учреждение должно быть укомплектовано педагогическими работниками, компетентными в понимании особых образовательных потребностей детей с расстройством аутистического спектра. Непрерывность профессионального развития педагогических работников должно обеспечиваться освоением ими дополнительных профессиональных образовательных программ в области коррекционной (специальной) педагогики, специальной психологии и педагогики, что позволит им эффективно выстраивать образовательную деятельность в условиях инклюзивной практики.

Литература

1. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма: пер с англ./Ф. Аппе. М., 2006 [Электронный ресурс] // электронная библиотека Royallib.ru.
2. Аршатская, О.А. О психологической помощи детям раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма: взаимодействие специалистов и родителей / О.А. Аршатская // Дошкольное воспитание. 2006. №8. С. 63-70.
3. Башина, В. М. Аутизм в детстве / В.М. Башина. М.: Медицина, 1999. 236 с.
4. Бейкер, Б. Л. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам / Б. Л. Бейкер, А. Д. Брайтман. М.: Тервинф, 2000. 320 с.
5. Гилберг, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питерс. СПб.: ИСПиП, 1998. 124 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

THE USE OF ART TECHNOLOGIES IN MUSIC CLASSES IN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Леванова Лилия Айдаровна, Вафина Гульназ Фрильевна

Levanova Lilia Aidarovna, Vafina Gulnaz Frilievna

Россия, Казань, МБДОУ «Билингвальный детский сад №46» Кировского района

Russia, Kazan, MBDOU "Bilingual kindergarten No.46" Kirovsky district

E-mail: liliyalevanova@gmail.com, Gulnazik820@mail.ru

Аннотация.

Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей музыкального развития детей с ОВЗ, в том числе детей аутистов. В данной статье предлагается использование современных арт-технологий на музыкальных занятиях и их практическое применение. А также воспитание раскрепощенной, творчески мыслящей и духовно-богатой личности в условиях активной художественной деятельности.

Ключевые слова: арт-технологии, музыкальные занятия, работе с детьми с ОВЗ.

Abstract.

The purpose of the article is to consider the peculiarities of musical development of children with disabilities, including autistic children. This article suggests the use of modern art technologies in music lessons and their practical application. As well as the upbringing of an emancipated, creatively thinking and spiritually rich personality in conditions of active artistic activity.

Keywords: art technologies, music lessons, working with children with disabilities.

Еще А.С. Макаренко не раз говорил, что невозможно человеку реализоваться в жизни, быть личностью без способности к сопереживанию, эмпатии, без развития отзывчивости. Именно музыкальные занятия в саду способствуют развитию эмпатии у дошкольников. Работая в детском саду с детьми ОВЗ мы, музыкальные руководители задались вопросом: «Как сделать жизнь детей в коррекционных группах яркой, интересной, увлекательной, развить фантазию и творческие способности детей и в то же время избежать утомительных репетиций к праздничным утренникам, меропритиям?»

Так как речевые нарушения у детей оказывают существенное влияние на их общее развитие: логопаты отличаются быстрой утомляемостью, неадекватным поведением, расстройством координации движений, невнятной речью, слабым голосом, поверхностным дыханием, дети с задержкой речевого развития нуждаются в комплексном и дифференцированном воздействии на все стороны развития личности. Дети с расстройством аутического спектра также могут страдать дислексией, синдромом дефицита внимания и гиперактивности, расстройством сенсорной обработки, задержкой и нарушениями речи, из-за чего нередко испытывают проблемы с обучением и выстраиванием длительных, доверительных отношений с окружающими людьми. Такие дети могут проявлять неумеренную агрессию и при неудачах могут кусать, царапать себя, биться о посторонние предметы.

Во многих дошкольных учреждениях дети с ОВЗ посещают обычные группы, лишь малая часть детских садов имеет специальные группы для детей с ОВЗ. В таких группах как правило обычно мало детей (6-8) человек, дети с различными заболеваниями. Говоря простыми словами: у каждого ребенка свой «букет» заболеваний и педагогом дошкольных учреждений нужно находить индивидуальных подход к каждому воспитаннику. Проводя занятия с группой ОВЗ в начале учебного года дети вели себя на музыкальных занятиях скованно, были «зажатыми», без эмоциональными, часто вели себя агрессивно. По этой причине детям ОВЗ особенно нужна терапия, направленная на обучение когнитивным навыкам, сенсорной интеграции и стратегии расслабления. Одним из мощных средств является музыка. Как показывает многолетняя практика, дети с расстройством аутического спектра могут демонстрировать равные и превосходящие способности в сочинении и исполнении музыкальных произведений. Некоторые дети преуспевают в пении, в танцах игре на музыкальных инструментах. И даже если дети с РАС не будут проявлять положительных результатов на сцене, музыка является эффективным психологическим приемом, способствующим развитию психики.

Изучив литературу по данной проблеме, мы совместно с педагогами попробовали применить методы арт-технологий на музыкальных занятиях. Цель реализации арт-технологий – развитие сенсорной культуры дошкольника, способности к самореализации, гармонизация развития личности через развитие способностей самовыражения и самопознания в искусстве. Поэтому арт-технологии универсальны и применимы ко всем без исключения. Они создают атмосферу принятия, доверия, взаимопонимания и активного взаимодействия между педагогами и детьми, способствует формированию коммуникативных навыков, обеспечивает возможности эмоционального и двигательного самовыражения детей. Известно, что игра – это ведущий вид деятельности в развитии ребенка дошкольного возраста. В дошкольном возрасте игра имеет важнейшее значение в жизни ребенка, особенно детей с ограниченными возможностями здоровья. Занятия можно проводить в легкой, доступной игровой форме с применением арт-технологий. Так как применение арт-технологии в работе с детьми ОВЗ мало изучена, то возникла необходимость изучить работы отечественных и зарубежных исследователей. Виды музыкальной деятельности, используемые в процессе реализации арт-технологий включают в себя игры на развитие памяти, внимания, моторики, игры на «восприятие себя», игры и упражнения, сочетающие изю деятельность, музыкальную импровизацию, сценическое искусство, движение, лепку, танец и прочее. Многочисленные исследования подтверждают, что определенные музыкальные композиции благотворно влияют на мозг ребенка: снижается артериальное давление, замедляется сердцебиение, снижается гиперактивность, повышается концентрация внимания, стимулируется развитие речи. Благодаря музыке дети с РАС улучшают свои перцептивные навыки, учатся лучше понимать и распознавать эмоции людей. Например, слушая музыку по методике О.П. Радыновой можно не просто сидеть на

стуле, а двигаться в ритм музыки, активно задействуя детей. Под произведение Сен Санса можно прыгать по воображаемым лужам (сделаны из специального шуршащего материала). Дети одновременно слушают музыку и осязают предметы вокруг себя.

В нашей стране хорошо показала себя методика Карла Орфа, немецкого композитора. Музыкальные занятия пением и игрой на ОРФ инструментах (детские музыкальные инструменты – обычно металлофоны, ксилофоны, колокольчики) способствуют развитию ОВЗ детей. Для более быстрого запоминания высоты звука инструмента можно применять наклейки на металлофоны, ксилофоны, синтезаторы с изображением животных. Например, на звук «ля» клеится изображение лягушки, на звук «ми» - мишки, на звук «до» - домик, на звук «Ре» - репа и так далее. На шумовых инструментах, например, маракасах ребята на начальном этапе изучения пропевают слог – «да-да-да», либо «а-а-а, у-а-у». Ребятам очень нравится играть на детских инструментах, в оркестре с помощью видеоряда (специальных презентаций).

В работе используем артикуляционные гимнастики, речевые и вокальные упражнения по В.В.Емельянову. Пение с закрытым ртом также полезно с точки зрения медицины, здесь важно почувствовать волны вибрации в области горла и груди. Это упражнение снимает мышечные зажимы на уровне горла и шеи. Практикуем игровые вокальные импровизации и речитативы, двигательные-певческие «Ах ты, душка, моя подружка», пластическое дирижирование, игры в парах «Зеркало», «Художник и кисточка», двигательные импровизации со сменой ведущих, где происходит проживание музыки в движении. Слушая, например, музыку из альбома Модеста Мусоргского «Картинки с выставки», дети передают не только в движении, мимике, пластике музыкальные образы Бабы Яги, Гнома, невзлупившихся птенцов, но и в цвете. Цвет, как и музыка, может быть индикатором и регулятором эмоциональных состояний детей. Чёрный, коричневый цвет – тревожность; голубой, сиреневый, зелёный, жёлтый - таинственность и сказочность и т.д.

Исследуя труды Блиновой Ю.Л. в области арт-педагогике, мы попробовали применить сенсорные технологии на музыкальных занятиях. Дети слушали музыку и одновременно стояли в кругу, сделанном из специально сшитой эластичной, хорошо растяжимой ткани. С помощью данного упражнения можно научить детей двигаться по кругу (расширять круг) и действовать сообща, слушать музыку и одновременно осязая себя и работать в команде. Применив в своей практике данные арт-технологии, мы пришли к выводу, что дети стали более раскрепощёнными, начали активно проявлять интерес к видам музыкальной деятельности. Уменьшились «истерика и вспышки агрессии». Дети научились работать в команде сплоченно и слаженно, а это очень важно для адаптации в обществе, дети продолжают учиться бережному отношению к окружающим, учатся эмпатии, способности к сопереживанию. Таким образом, арт-технологии уникальны и помогают в развитии дошкольников.

Литература

1. Трифонова О.Н. Музыкальная коррекция нарушения речи у детей – Ростовна Дону, 2008.
2. Блинова Ю.Л. Арт-технологии в психолого-педагогическом сопровождении, педагогики и искусстве. УМП, Казань, 2008.
3. Михайлова М.А. Развитие музыкальных способностей детей. Ярославль, 1997.
4. Орлова Т., Бекина С. «Учите детей петь» Москва, 1974.

**СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАС В ФОРМАТЕ ИНКЛЮЗИИ В
КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ ГРУППЕ МАДОУ ДЕТСКОГО САДА ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО
ВИДА №5 г. ТОМСКА**

**SUPPORT OF CHILDREN WITH ASD IN THE INCLUSION FORMAT IN THE
COMPENSATING GROUP OF THE MADOU KINDERGARTEN OF GENERAL
DEVELOPMENTAL TYPE No. 5 IN TOMSK**

Макарова Оксана Александровна

Makarova Oksana Alexandrovna

Россия, Томск, МАДОУ детский сад общеразвивающего вида №5 г. Томска

Russia, Tomsk, MADOU kindergarten of general educational type No. 5, Tomsk

E-mail: ksanusik@mail.ru

Аннотация.

В последние годы наблюдается рост интереса к инклюзивному образованию, нацеленного на интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в образовательную среду. В детском саду общеразвивающего вида инклюзия в компенсирующей группе предполагает создание специальной образовательной среды, где дети с РАС могут развиваться наравне со своими сверстниками.

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой группу нейроразвивающихся расстройств, которые затрагивают социальное взаимодействие, коммуникацию и модели поведения.

Ключевые слова: РАС, дошкольное образовательное учреждение, компенсирующая группа.

Abstract.

In recent years, there has been a growing interest in inclusive education aimed at integrating children with special educational needs into the educational environment. In a kindergarten of a general developmental type, inclusion in a compensating group involves the creation of a special educational environment where children with ASD can develop on an equal basis with their peers. Autism spectrum disorders (ASD) are a group of neurodevelopmental disorders that affect social interaction, communication, and behavioral patterns.

Keywords: RAS, preschool educational institution, compensating group.

Инклюзия подразумевает активное участие детей с особыми потребностями в общем образовательном процессе, в том числе в группе сверстников, что может способствовать их социальной адаптации и развитию необходимых навыков. Скопление детей с различными способностями позволяет создать более разнообразную образовательную среду, где взаимодействие и обмен опытом становятся ключевыми. В МАДОУ №5 разработана модель профессиональной взаимосвязи всех специалистов: педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, педагога дополнительного-образования.

Пространство организовано таким образом, чтобы было достаточно места для занятий игровой и учебной деятельностью детей с РАС. Помещение группы оснащено детской и игровой мебелью, соответствующей по параметрам возраста и роста воспитанников, целесообразно расставленной относительно света и с учетом размещения центров активности, отведенных для игр, совместной, самостоятельной деятельности дошкольников. В группе компенсирующей направленности создана

развивающая предметно-пространственная среда с учетом основных особенностей развития воспитанников с РАС. Развивающая предметно-пространственная среда в группах постоянно обновляется. Так же имеется достаточное количество развивающих игр, много разнообразного дидактического материала.

Педагоги детского сада постоянно работают над моделированием предметно-развивающей среды, исходя из возможностей воспитанников, учитывая индивидуальные особенности детей с РАС.

При организации предметно-развивающей среды учитываются: закономерности психического развития, показатели здоровья дошкольников, психолого-физиологические особенности, уровень общего развития, коммуникативные особенности и речевое развитие. Внутреннее пространство учреждения, включает и специальные помещения: музыкальный зал, кабинет педагога-психолога, кабинет учителя-логопеда, кабинет учителя-дефектолога, кабинет дополнительного образования. Все перечисленные помещения используются специалистами для работы с детьми с расстройством аутистического спектра.

Несмотря на очевидные преимущества инклюзии, существуют вызовы, связанные с сопровождением детей с РАС:

1. Непонимание особенностей развития: Не все педагоги обладают достаточными знаниями о РАС, что может привести к недопониманию и неправильному подходу к обучению и социализации таких детей.

2. Эмоциональные трудности: Дети с РАС могут испытывать трудности в восприятии социальных сигналов и эмоций, что делает для них взаимодействие с другими детьми более сложным. Необходимо развивать умение учиться и мотивацию (10).

3. Необходимость в специальных методах обучения: Традиционные подходы к обучению могут не срабатывать с детьми, имеющими РАС, и необходимо адаптировать методы и материалы для достижения наилучших результатов.

Важным аспектом сопровождения детей с РАС является построение индивидуализированного образовательного маршрута, учитывающего их уникальные потребности и возможности. Эффективные подходы к обучению и сопровождению детей с расстройством аутистического спектра в группе компенсирующей направленности включают:

1. Создание поддерживающей образовательной среды: Это включает в себя использование визуальных подсказок, структурирование пространства, а также применение стабильного и предсказуемого распорядка дня. Схемы, графики и рисунки помогают лучше усваивать информацию и ориентироваться в пространстве. Для воспитанников с расстройством аутистического спектра основным проявлением нарушения является малая способность использовать зрительный контакт, жестикаляцию, мимику и позу для регуляции социального взаимодействия, а также снижена заинтересованность и способность поддерживать взаимодействие со сверстниками и взрослыми (15).

Для того, чтобы реализовать такой подход учитель-дефектолог взаимодействует с центрами развития для детей с РАС, в которых дополнительно занимаются воспитанники и использует такие же наглядные материалы при работе с детьми.

2. Индивидуальные и групповые занятия: Комбинирование работы в небольших группах и индивидуальных занятиях позволяет более эффективно развивать навыки коммуникации и социализации. Расстройства аутистического спектра характеризуются нарушениями в социальных взаимодействиях, трудностями в коммуникации и ограниченным выбором деятельности. Эти особенности могут затруднять процесс обучения, поэтому важно применять индивидуализированные стратегии, которые помогут детям адаптироваться к образовательной среде.

3. Создается контрольный список навыков общения каждого ребенка и прорабатываются те навыки, в которых он нуждается прежде всего. Важные навыки, на которые родители и специалисты должны обращать внимание во время составления программы. Визуальное восприятие – является одним из базовых навыков человека. Частой проблемой, встречающейся у детей с РАС, является нарушение понимания ребенком речи. Имитация – способность воспроизводить, повторять, копировать вслед за образцом. Эхо происходит в том случае, когда говорящий повторяет слова другого говорящего. Просьба – вид речи, по средствам которого говорящий выражает просьбу о том, что ему нужно. Комментирование – тип речи, при помощи которого говорящий называет в данный момент находящиеся в физической окружающей среде предметы, действия, признаки. Интравербальный навык – тип речи, посредством которого говорящий вербально реагирует на слова других людей. Игра – является одним из важных занятий ребенка. Это необходимое условие психического и физического развития 3. Использование игровых методов: Игровая деятельность может стать мощным инструментом для вовлечения детей с РАС в занятия и обучение через взаимодействие с другими детьми.

4. Партнёрство с родителями: Активное участие родителей в образовательном процессе помогает создать единую систему поддержки и способствует более глубокому пониманию потребностей ребенка. Для этого в дошкольном образовательном учреждении проводятся консультации для родителей, на которых они узнают о методах работы с их детьми.

Заключение. Сопровождение детей с расстройствами аттического спектра в формате инклюзии в детском саду компенсирующей группы требует комплексного подхода, включающего адаптивные стратегии обучения, эмоциональную поддержку и сотрудничество с родителями. Создание инклюзивной образовательной среды не только помогает детям с РАС адаптироваться и развиваться, но и способствует формированию более толерантного и понимающего общества.

Таким образом, инклюзивное образование детей с РАС в условиях детского сада компенсирующей группы является важной задачей, требующей внимания и комплексной подготовки как педагогов, так и родителей, что в конечном итоге приведет к успешной социализации и развитию детей с особыми потребностями.

Литература

1. ABLLS-R – протокол. 2006.
2. Министерство Здравоохранения Российской Федерации. Клинические рекомендации Расстройства аутистического спектра. 15 с.
3. Ковалева Н.А. «Инклюзия в образовании: теория и практика». 2021. 50с.
4. Лори Фрост, Энди Бонди Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). 2011. 354 с.
5. Стив Уорд Игра и мотивация у детей с РАС 25 с. 2023.
6. Салли Дж. Роджерс и Джеральдин Доусон Учебник по Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. 2019. С. 10.

РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАС К УСЛОВИЯМ КОРРЕКЦИОННОГО ДЕТСКОГО САДА

DEVELOPING SUBJECT-SPATIAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF ADAPTATION OF CHILDREN WITH ASD TO THE CONDITIONS OF CORRECTIONAL KINDERGARTEN

Максимова Наталия Петровна

MaximovaNanaliyaPetrovna

Россия, Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет

Russia, Kazan, Kazan federal university

E-mail: torgashova.natali@gmail.com

Аннотация.

Правильно организованная развивающая предметно-пространственная среда коррекционного детского сада как средство адаптации детей с расстройствами аутистического спектра подтверждает актуальность данной статьи. Создание специальных условий поможет облегчить адаптационный период и более успешно включиться в образовательный процесс.

Ключевые слова: предметно-пространственная среда, адаптация, дети с РАС, коррекционный детский сад.

Abstract.

A properly organized developing subject-spatial environment of a correctional kindergarten as a means of adapting children with autism spectrum disorders confirms the relevance of this article. The creation of special conditions will help to facilitate the adaptation period and become more successfully involved in the educational process.

Keywords: subject-spatial environment, adaptation, children with ASD, correctional kindergarten.

Адаптация подразумевает под собой процесс привыкания ребенка к условиям детского сада. На сегодняшний день, с учётом изменений общественной действительности, многие родители и воспитатели сталкиваются с определёнными сложностями в период адаптации ребенка к условиям детского сада. Каждый ребенок переживает этот период по-разному, кто-то быстро привыкает к новому, а у кого-то адаптация может занять более длинный период времени. Особенно остро процесс адаптации ощущают дети с особенностями развития. Например, дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) особо остро воспринимают любые изменения в их обычном ритме которые могут спровоцировать стресс и беспокойство в поведении ребенка. Таким образом, начало посещения детского сада ребенком с РАС будет особенно напряженным периодом.

Проблематика адаптации детей с РАС занимает особое место в работах и исследованиях многих отечественных и зарубежных психологов. Свой вклад в понимание проблемы социализации и адаптации детей с РАС внесли российские исследователи А.И. Ахметзянова, И.А. Нигматуллина [1].

Фактор нарушения коммуникативной функции речи детей с РАС значительно усложняет адаптационный процесс. Общение для воспитанников коррекционного детского сада, согласно данным О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, становится очень сложным из-за нарушения коммуникативной функции речи, а вербальная коммуникация практически недоступна [2].

В работах О. С. Рудик описаны занятия, игры и упражнения, которые можно применять на разных этапах коррекционной работы как специалистами, так и родителями [3]. Для того чтобы

облегчить пребывание ребенка с РАС в детском саду и создать оптимальные условия, необходимо: применять комплексный подход в работе специалистов; подготовить правильно сформированную развивающую предметно пространственную среду (РППС); организовать работу педагога с семьей, воспитывающей ребенка с РАС. Очень важно создавать максимально комфортную РППС для детей с РАС, которая будет наполненной по содержанию и подходить для разных видов детской деятельности, способна перестраиваться и изменяться. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) предъявляет высокие требования к созданию наиболее благоприятной образовательной среды. Так, в своих трудах Т.В. Цквитария говорит, что «трансформируемость пространства подразумевает изменения предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации и от меняющихся интересов и возможностей детей» [4]. Приёмы и методы работы с ребенком аутистом изложены в работе Л. А. Серго [5]. Т. Шибутани адаптацию понимает, как «общность приспособительных реакций, которая базируется на активном освоении среды, ее модификации и образовании незаменимых условий для успешной деятельности» [6].

К обязательным условиям формирования РППС в группах коррекционного детского сада можно отнести:

1. Оснащённость средствами для обучения и воспитания. Использование в работе визуальной поддержки - подразумевает использование изображений, картинок, схем, фотографий для повышения восприятия и понимания информации. Информация, представленная в зрительном формате, обрабатывается и запоминается легче и эффективнее, чем информация, воспринимаемая на слух. Создание распорядка дня - режим дня должен быть последовательным и повторяющимся. Можно использовать визуальное расписание и алгоритмы одевания-раздевания. Благодаря этому улучшается самоорганизации и воспитанник понимает, что будет происходить в течение дня.

2. Безопасность всех компонентов и элементов. Все материалы, наполняющие группу должны иметь сертификаты соответствия. Игрушки должны быть безвредными и отвечать санитарно-эпидемиологическим нормам. Правильно отобранные игрушки, материалы и оборудование.

3. Вариативность пространства группы – разделение на несколько различных функциональных зон: учебная, зона отдыха, сенсорная зона, зона для уединения.

4. Доступность пространства группы – свободный доступ к игрушкам и материалам. Применение способов альтернативной коммуникации - карточки (PECS), коммуникативные доски, крипты, разнообразные языковые программы.

5. Упорядоченность, умеренность и постоянство пространства - группа детского сада должна быть наполнена материалами, но не перегружена разнообразными игрушками, для того чтобы привлекать и побуждать к исследовательской деятельности.

Оценку качества РППС в коррекционном детском саду проводили с применением шкалы ECERS-R. Исследовали такие показатели как: помещение, мебель и оборудование, зоны и мебель для отдыха, места для уединения, пространство для игр. В ходе наблюдений по шкалам «пространство и оборудование» было выявлено, что в помещения чистые, в них достаточно места для размещения оборудования, детей, родителей и педагогов. Мебель находится в хорошем состоянии, её достаточно. Отметим, что не хватает мягкой мебели и «уголка уюта», нет выделенных мест для индивидуальной реализации интересов воспитанников. По результатам исследования был проведен педагогический совет, на котором прошло обсуждение и даны рекомендации по корректировке РППС. Воспитатели и

специалисты детского сада разработали проекты группы и определили центры развития. В соответствии с этим удалось зонировать помещения.

Таким образом в группах коррекционного детского сада была создана РППС соответствующая особенностям детей с РАС, что значительно облегчило адаптационный процесс. Конечно же правильно выстроенный дошкольный период должен учитывать индивидуальность каждого воспитанника. Это поможет в достижении более высоких результатов и даст возможность ребенку с РАС восстанавливаться после неизбежного перенапряжения и тревожности.

Литература

1. Ахметзянова А.И., Нигматуллина, И.А. Речевая коммуникация в структуре прогностической компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Гуманитарные науки. 2017. № 2 (38). С. 105–114.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Тервиноф, 1997.
3. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком / О. С. Рудик. М.: ВЛАДОС, 2014. – (Коррекционная педагогика)
4. Цквитария Т.В., Помощь старшему воспитателю. Книга 2. Диагностика, предметно-пространственная среда: методическое пособие М.: ТЦ Сфера, 2014. 128 с.
5. Серго Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка-аутиста: методическое пособие для педагогов, дефектологов, психологов, логопедов. Биробиджан: ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2016. 92 с.
6. Шибутани Т. Социальная психология: учеб. пособие. Ростов н/Д, 2010.

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА. ПУТИ ПОМОЩИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА.

FEATURES OF SENSORY DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER. WAYS TO HELP IN KINDERGARTEN CONDITIONS.

**Мельникова Елизавета Владимировна
Melnikova Elizaveta Vladimirovna**

**Исмаилова Эльвира Фаритовна
Ismailova Elvira Faritovna**

**Лукьянова Ольга Викторовна
Lukyanova Olga Victorovna**

Россия, Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет

Russia, Kazan, Kazan federal university

E-mail: 2203elizaveta@mail.ru

elvira-ism@mail.ru

Аннотация.

Дефицитное развитие сенсорных сфер детей с расстройствами аутистического спектра способствует формированию проблемного поведения, которое значительно снижает возможности обучения, физического и когнитивного развития дошкольников. Раннее вмешательство в развитие детей с расстройствами аутистического спектра по насыщению сенсорной системы способствует

снижению проблемного поведения, наращиванию возможностей, быть обучаемыми и социализированными.

Ключевые слова: сенсорное развитие, дети с РАС, коррекционный детский сад.

Abstract.

The deficient development of the sensory spheres of children with autism spectrum disorders contributes to the formation of problematic behavior, which significantly reduces the learning opportunities, physical and cognitive development of preschoolers. Early intervention in the development of children with autism spectrum disorders to saturate the sensory system contributes to reducing problematic behavior, building opportunities, being trained and socialized.

Keywords: sensory development, children with ASD, correctional kindergarten.

В последнее время мировое медицинское и педагогические сообщества бьют тревогу из – за стремительного роста детей с аутизмом, назвав заболевание эпидемией 21 века.

Действительно, за последние 30 лет аутизм стал одним из самых быстрорастущих нарушений развития у детей.

Еще 30 лет назад регистрировалось всего 2-4 случая аутизма на 10 000 человек. В настоящее время (по данным ВОЗ) аутизм встречается у 1 ребенка из 100. В среднем, можно сказать, что расстройство аутистического спектра встречается в 1% детской популяции.

В настоящее время признаки аутизма могут быть выявлены уже в раннем детстве, что доказывают поступления детей с РАС в детские сады города Казани. Если, начиная с 2017 года воспитанниками дошкольных образовательных организаций в основном являлись дети в возрасте 5-7 лет, то с 2022 года значительно увеличилось количество детей, поступивших в детские сады до 3 лет.

В 2023 году специализированный коррекционный детский сад для детей с расстройством аутистического спектра КФУ «Мы вместе» впервые открыл младшую группу для детей 2-3 летнего возраста.

Конечно, педагоги испытывали большие затруднения в работе с детьми раннего и младшего дошкольного возраста. Так как в настоящее время, несмотря на большое количество научных исследований, статей, направленных на раннее выявление аутизма у детей, отечественные методические разработки и образовательные программы для детей с РАС раннего и дошкольного возраста практически отсутствуют.

Существует и другая проблема - многие специалисты, работающие с детьми данной нозологии, не владеют знаниями о сенсорных особенностях таких детей. Именно, дефицитное развитие сенсорных сфер детей с расстройством аутистического спектра способствует формированию проблемного поведения, которое значительно снижает возможности обучения, физического и когнитивного развития дошкольников.

В настоящее время, о значимости своевременного развития сенсорных сфер и сенсорной интеграции говорят многие ученые, врачи исследователи, практики: О. И. Ефимов, Г.С.Голосная, В. Л. Ефимова, Мелоди Де Ягер, Глен Доман, С. Ревич и др.

Как у взрослого, так и у ребенка функционирует семь сенсорных систем: тактильная (кожная чувствительность), проприоцептивная (мышечно – суставная), вестибулярная (равновесие), обонятельная, вкусовая, визуальная (зрительная), аудиальная (слуховая). Самыми «древними» системами являются: соматосенсорная (тактильная+ проприоцептивная), которая начинает свое развитие примерно в 5 недель после зачатия и вестибулярная, функционирующая с девяти недель внутриутробного развития плода.

Нормальная работа соматосенсорной системы необходима для активации рефлексов, которые в дальнейшем должны помочь ребенку жить вне организма мамы до 6 месяцев. По мере развития центральной нервной системы рефлексы преобразуются в зрелые движения, т.е. интегрируются. В результате повреждения нервной системы рефлексы могут оставаться не интегрированными. Тогда не полностью угасшие рефлексы будут препятствовать дальнейшему развитию ребенка.

У ребенка раннего возраста с дисфункциональным развитием тактильной сферы, в том числе и у ребенка с расстройством аутистического спектра могут наблюдаться следующие проблемы:

– Трудности при грудном вскармливании новорожденного. Отсутствие сосательного рефлекса, если кожа губ, щеки малыша не регистрирует прикосновение к груди матери (гипочувствительность). При гиперчувствительности кожи ребенка, любое прикосновение будет вызывать боль. Уход за такими детьми становится сложной задачей;

– Отсутствие у ребенка исследований с помощью рта в возрасте 4-6 месяцев является также тревожным сигналом и может говорить о высокой или низкой чувствительности рецепторов во рту;

– Негативная реакция, плач при любом тактильном взаимодействии с взрослым, избегание малыша нахождения на руках матери. Предпочтение кроватке, качалке, коляске любому тактильному контакту с близким взрослым, а особенно с матерью будет способствовать нарушению взаимной привязанности;

– У детей раннего дошкольного возраста с гипочувствительностью тактильной сферы могут наблюдаться следующие особенности в поведении: отсутствие реакции на болевые ощущения, частое проявление агрессии и самоагрессии. Такие дети могут бить, кусать, щипать как себя, так и других, стремятся ощутить давление, заползают под тяжелые предметы, любят перетаскивать тяжести с места на место. Предпочитают крепкие объятия. Постоянно все тянут в рот, не исключая мусор. Любят «грязные» игры с песком, красками и др.;

– Дети раннего возраста с гиперчувствительностью тактильной сферы сопротивляются прикосновениям, не переносят новую одежду, избегают ношение шапок, варежек, обуви, могут ходить на носочках. Часто демонстрируют повышенную реакцию на тепло, холод, боль, избегают все то, чем можно испачкаться. Не любят продукты определенной текстуры, часто избирательны в еде, бурно реагируют на мокрую одежду, не переносят большого скопления людей.

Нарушения в развитии проприоцептивной чувствительности у детей с РАС может проявляться следующим образом:

Дети раннего дошкольного возраста с гипочувствительностью проприоцептивной сферы часто выглядят неуклюжими, пассивными, ленивыми, им трудно стоять без опоры. Малыши стараются прислониться к людям, мебели, вещам, кусают, сосут пальцы. Любят ощущения хлопанья расплющивания. Часто ударяют взрослого, детей, наваливаются на них. При ходьбе детям нравится, когда их тянут за руку. Игрушки используют не функционально, часто стучат ими, разбрасывают. Такие дети могут кусать, жевать предметы, одежду. Любят прыгать с мебели и других объектов;

Дети с проприоцептивной гиперчувствительностью испытывают волнение, дискомфорт, когда конечности двигаются активно, мышцы сгибаются и растягиваются. Такие малыши малоподвижны, они не любят ползать, бегать, прыгать.

Третья система, которую мы рассмотрим – это вестибулярная сфера. Она состоит из периферической и центральной частей.

Периферическая часть представляет собой десять парных органов, которые находятся во внутреннем ухе, по пять с каждой стороны головы. Пять органов выполняют две разные функции. Три полукружных канала реагируют на угловое ускорение головы, а два отолитовых органа - на линейное ускорение, то есть разные виды рецепторов реагируют на разные движения головы.

Важно также понимать, что гравитация – это постоянное ускорение. Наш мозг вынужден непрерывно его регистрировать. Поэтому вестибулярная система функционирует 24 часа в сутки. Это является основой для нашей жизни, работы мозга и когнитивного развития человека.

Центральная часть вестибулярной системы – это структуры мозга, которые проводят и обрабатывают вестибулярную информацию. Этот процесс начинается в стволе и заканчивается в коре мозга.

Как уже говорилось ранее, вестибулярная система начинает функционировать примерно на девятой неделе после зачатия, когда появляется рефлекс Моро, который стимулирует появление

автоматических стереотипных движений: выпрямление шеи, рук, ног, открытие рта, растопыривание пальчиков на руках и ногах. Эти рефлекторные движения активизируются в процессе развития вестибулярной системы и позволяют малышу ощутить свое тело и его движения.

Функциональность вестибулярной системы может нарушаться в результате различных вредностей, которые могут оказывать негативное воздействие на все развитие ребенка: физическое, интеллектуальное, эмоциональное. Чаще всего это происходит задолго до рождения. Поэтому, прежде чем оказывать какое – либо коррекционное воздействие на ребенка необходимо провести преддиагностику: собрать анамнез ребенка в процессе анкетирования, интервьюирования, клинической беседы с родителями и собственного включенного наблюдения за ребенком.

Если вы в результате анализа преддиагностики выявите следующие факторы риска (Мелоди де Ягер, О.И. Ефимов, 2021), то можете предположить наличие вестибулярной дисфункции у ребенка и продолжить свои наблюдения за его развитием с целью проведения дальнейшей коррекции:

- факторы риска во время внутриутробной жизни: генетика, инфекционные заболевания матери во время беременности, проблемы с плацентой, повышение давления, употребление алкоголя, курение, вредные факторы окружающей среды, ограниченная подвижность матери во время вынашивания ребенка;

- факторы риска во время родов: искусственная стимуляция, недостаток кислорода в результате затяжных родов, слишком быстрые роды, асфиксия, ягодичное предлежание плода, слабая родовая деятельность матери, кесарево сечение, механическая помощь при родах (щипцы, выдавливание ребенка).

Важно знать и критерии дисфункции вестибулярной системы ребенка от 0 до 3 лет.

Рассмотрим нарушения развития ребенка от зачатия до года, которые являются маркерами, определяющими дисфункцию вестибулярной системы: это малоподвижность плода, перед родами плод не перевернулся вниз головой, младенец всегда плакал, когда взрослый брал его на руки (непереносимость изменения положения тела в пространстве), у ребенка наблюдалась задержка вех двигательного развития. Он позже стал держать голову, не вовремя сел, пополз, пошел позже 12 месяцев. Отмечались нарушения мышечного тонуса: тонус был понижен (мышечная гипоксия) или повышен (спастика).

Для детей от года до трех лет характерны следующие проявления нарушений развития вестибулярной системы: малыши, как правило, выглядят неуклюжими. Часто ходят на цыпочках, испытывают затруднения в самостоятельном приеме пищи. Едят очень медленно и неохотно, предпочитают пюреобразную пищу. Также у них может наблюдаться избыточная привязанность к предметам. Это может быть как одеяло, игрушки так и близкий человек, чаще мама. Дети с вестибулярной дисфункцией часто испытывают трудности с использованием горшка или туалета, поздно начинают говорить.

Представленные выше проявления нарушений работы вестибулярной системы могут наблюдаться и у детей с расстройством аутистического спектра. Кроме того, можно увидеть и следующие особенности поведения:

- При повышенной (гиперчувствительности) чувствительности: малыши часто прижимаются к взрослым, которым доверяют, пугаются простых двигательных активностей (раскачиваний, езды, катаний с горки, избегают каруселей), затрудняются при хождении или ползании по неровным или неустойчивым поверхностям, сопротивляются изменению позиции, движениям головы, боясь подниматься и спускаться по лестницам. Такие дети предпочитают больше сидеть, замирают, если взрослый начинает их передвигать, например, отодвигать стул вместе с ребенком от стола, быстро устают, постоянно ложатся, как будто «растекаются».

- При гипочувствительности вестибулярной системы: Дети находятся в постоянной подвижности, стремятся к тому, что дает ощущение движения. Малыши могут неосознанно раскачиваться вперед-назад или из стороны в сторону, могут биться головой о стену, пол. Такие дети много и долго кружатся, не испытывая при этом головокружения. Часто бегают по кругу, не могут

спокойно сидеть на стуле, раскачиваются на нем. Также у малышей могут наблюдаться и такие проявления, как навязчивое потряхивание кистями рук перед лицом. Дети со сниженной вестибулярной реактивностью любят высоту, забираются на «верхотуры» – шкафы, подоконники, туда, куда смогут залезть. Любят качели, карусели, батут, им нравится наблюдать за быстро вращающимися предметами.

Более того, известно, что вестибулярная система выполняет очень важные, для развития ребенка, функции: регуляцию мышечного тонуса, контроль над автоматическим движением глаз, которые также часто дефицитарны у детей с РАС.

У младенцев и у детей более старшего возраста с функционально незрелой вестибулярной системой мышечный тонус, может быть повышен (гипертонус), или понижен (гипотонус).

Теперь о связи вестибулярной системы с движениями глаз. Мышцы, управляющие автоматическими движениями глаз, получают команды от вестибулярной системы. Если вестибулярная система у ребенка не в порядке, то автоматическая регуляция движения глаз может не происходить. Тогда ребенок не то, что не хочет смотреть на другого человека-иногда он не может это делать или ему требуется прикладывать для этого огромные усилия. Обычно мозг в таких ситуациях отказывается от выполнения чрезмерно энергозатратных задач.

Параллельно с сигналами от вестибулярной системы в мозг всегда поступают сигналы от рецепторов кожи, мышц, сухожилий. Вестибулярная система никогда не работает в одиночестве, поэтому мозг может контролировать положение тела. Так как вестибулярная, тактильная проприоцептивные системы тесно взаимосвязаны между собой, то воздействуя на одну систему, можно осуществлять коррекцию другой.

Педагогам, работающим с детьми с расстройством аутистического спектра важно знать о сенсорных особенностях детей, чтобы создавать оптимальные условия для их развития и коррекции. Многие трудности, вызванные сенсорными особенностями детей с РАС, можно преодолеть создавая особую сенсорную среду или используя специальное оборудование.

В нашем детском саду для детей с РАС КФУ «Мы вместе» созданы все условия для преодоления дисфункций, рассмотренных выше сенсорных сфер.

Создан физкультурный зал, который оснащен специальным оборудованием «Дом Совы», где дети могут получить необходимые и приятные для себя вестибулярные ощущения. Малыши с удовольствием раскачиваются в трубе (угловое ускорение, включаются полукружные каналы вестибулярной системы), сидят и вращаются в гамаках (полукружные каналы вестибулярной системы, кроме вестибулярной системы включаются проприоцептивная и тактильная системы), имеется батут (линейное ускорение, включается вестибулярная система, отолитовые органы) и др.

Также функционирует сенсорная комната, оснащенная по методике Монтессори с целью преодоления тактильных дисфункций, сенсорного насыщения и развития детей. Кроме того, в каждой группе для детей с РАС созданы и функционируют ресурсные комнаты, где дети могут восстановиться, реализовать свою двигательную и сенсорную потребность в течение дня. С целью безопасности детей во время двигательной активности, проведения сенсомоторных игр, каждая комната оборудована мягким теплым полом. Имеются батуты, модульные горки, сухие бассейны, гимнастические мячи, пuffy, ортопедические дорожки, «яйцо совы», зоны уединения, для снятия эмоционального напряжения и сенсорного перенасыщения и др.

Для того чтобы условия обучения были предельно оптимальными для каждого ребенка с РАС, необходимо исследовать сенсорную сферу детей и опираться на их индивидуальные особенности.

При наличии у детей значимых сенсорных нарушений часто бывает, необходима консультация специалиста, который поможет понять проблемное поведение, связанное с необычной сенсорной чувствительностью. Задача специалиста - на основании полученного сенсорного профиля создать комфортную обстановку для обучения ребенка, убрав все непереносимые раздражители. Задачи по преодолению проблемного поведения, связанного с сенсорными особенностями могут

решать специалисты АВА, DIR в процессе супервизий, если такие возможности у дошкольного учреждения имеются, специалисты по сенсорной интеграции.

В детском саду КФУ такую функцию выполняет педагог – психолог, нейропсихолог, сертифицированный специалист по сенсорной интеграции, который проводит преддиагностику:

- анкетирование, интервьюирование родителей по сбору анамнестических данных (анкета, клиническая беседа);
- заполнение диагностического вопросника нарушения обработки сенсорных сигналов, определению сенсорного профиля ребенка родителями и педагогами детского сада;
- включенное наблюдение за детьми.

На основании полученных данных составляется сенсорный профиль ребенка, даются рекомендации родителям и педагогам по созданию для него комфортной среды и доступной коррекции сенсорных дефицитов. Например, по результатам преддиагностики детей раннего возраста детского сада КФУ «МЫ вместе» был составлен сенсорный профиль воспитанников, который представлен в сводной таблице группы (таблица № 1)

Таблица № 1

Сенсорный профиль групп

Дата заполнения 20 октября 2023 года

Дети	Сенсорные системы						
	Тактиль- ная	Вестибу- лярная	Проприо- цеп- тивная	Визуальная (зрите- льная)	Аудиа- льная (слухо- вая)	Обоня- тельная	Вкуси- вая

Ключ к таблице

	гиперчувствительность (высокая)
	Гипочувствительность (низкая)
	Нет проявлений

По таблице видно:

- у 80% детей (4 ребенка) преобладает гипочувствительность тактильной сферы, у 20% (1 ребенок) гиперчувствительность;
- у 80% детей гипочувствительность вестибулярной сферы, у 20% гиперчувствительность;
- у 80% детей гипочувствительность проприоцептивной системы, у 20% особенности дисфункции не проявлялись;
- у 40% детей проявлялась визуальная гипочувствительность, у 20% гиперчувствительность, у 40% не проявлялась.
- 20 проявлялась аудиальная гиперчувствительность, у 80% не проявлялась;
- Проявлений обонятельной чувствительности у детей не наблюдалось;

– У 20% детей наблюдалась вкусовая гиперчувствительность, у остальных детей проявления не отмечались.

По результатам диагностики были созданы индивидуальные программы коррекции сенсорных дефицитов воспитанников. Даны рекомендации педагогам и специалистам, работающим с детьми данной группы, а также родителям детей по организации оптимальной сенсорной среды. Например, для трех детей с гипочувствительностью тактильной, вестибулярной, проприоцептивной сфер мы приобрели балансировочные подушки. И использовали их в статической детской деятельности: при приеме пищи, в процессе проведения индивидуальных занятий. Применение данного оборудования позволило нам снизить гиперподвижность детей, они перестали «наматывать круги» по групповой комнате, раскачиваться на стульях. У детей с мышечным гипотонусом появилась возможность, более длительное время, быть «включенными» в деятельность и «не растекаться», не ложиться на стол. Для детей, которые любят лазить по верхам, мы создавали различные конструкции из мягкого модуля, чтобы дети могли реализовать свои потребности безопасным для себя способом и др.

Также, коррекционная работа с детьми проводилась нейропсихологом. Индивидуальные программы представляли интеграцию нескольких методов: прикладного анализа поведения, сенсорной интеграции разработанный Э.Д. Айрес, сенсомоторной коррекции Горячевой Т.Г., телесной терапии (легкое глубокое надавливание, мышечно – суставная гимнастика), метод Глена Домана по раннему физическому развитию детей, игровая сенсомоторная терапия для детей с РАС Киры Мяснянкиной. При реализации коррекционных задач учитывались индивидуальные сенсорные особенности детей. Первоначально выполнялись игры и упражнения, которые доставляли детям удовольствие и не приносили неприятных ощущений. Например, если у ребенка наблюдалась высокая тактильная чувствительность и низкая вестибулярная, то вначале коррекции применялись деятельности с использованием специального оборудования (гамак, батут, вращающийся конус, рокерборд, роллерборд, подвесная труба и др.) без телесного контакта с взрослым, потому что тактильная, проприоцептивная и вестибулярная системы тесно связаны между собой. Воздействуя на одну систему, мы мягко корректируем другую. После без тактильного взаимодействия можно уже начинать и нейропсихологическую, сенсомоторную коррекцию и наоборот, если наблюдается гиперчувствительность вестибулярной сферы и низкая тактильная чувствительность, то коррекцию следует начинать с тактильной системы, насыщать ее разнообразными интенсивными ощущениями, затем переходить к коррекции вестибулярной и других систем и т.д.

Результаты коррекции и положительная динамика представлены в таблице №2.

За критерии оценки особенностей сенсорных сфер взяты показатели диагностического опросника родителей и педагогов. В таблице выделены только те особенности, которые наблюдались у детей до коррекции и после нее.

Таблица №2

Основные критерии несформированности (дефицитарности)	Количество детей/%		
	до	После коррекции	Примечание
Тактильная сфера			
Гипочувствительность тактильной сферы	4/80%		
Частые проявления агрессии (кусают и щипают, бьют других)	4	1	Проявляется при стрессовых ситуациях
Стремятся ощутить давление	4	3	Стремятся получить глубокое тактильное воздействие от взрослых.

Любят перетаскивать тяжелые предметы	1	1	
Предпочитают крепкие объятия	4	4	
Все тянут в рот, не исключая мусор	2	1	Наблюдается значительное уменьшение качественных показателей, ребенок, тянет в рот все красное, колочее.
Гиперчувствительность тактильной сферы	1/20%		
Сопротивляются прикосновениям	1	0	
Избегают ношения шапок, варежек, обуви	1	0	
Часто демонстрируют повышенную реакцию на тепло, холод, боль	1	0	
Не перенося большого скопления людей	1	1	
Проприоцептивная мышечно – суставная чувствительность			
Проприоцептивная гиперчувствительность			
Наблюдается неуклюжесть, пассивность, выглядит ленивым, трудно стоять без опоры, прислоняются к мебели, взрослым людям	2	0	
Любят ощущения хлопанья, расплющивания	4	4	
Часто ударяют взрослого, детей наваливаются на них	3	1	Прекратились удары взрослых и детей. Наваливаются на детей с целью привлечения внимания, взаимодействия
При ходьбе детям нравится, когда их тянут за руку	4	2	Могут обходиться без руки
Игрушки используют нефункционально, часто разбрасывают. Стучат ими	4	2	Разбрасывают с целью получения аудиальных ощущений, бросают то, что громко звучит
Кусают, жуят предметы, одежду	2	2	Стали проявлять избирательность
Любят прыгать с мебели и других объектов	2	1	Любит прыгать, но принимает предложенную альтернативу (батут, мягкий модуль, рокерборд)
Вестибулярная чувствительность			
Гипочувствительность вестибулярной сферы	4 /80%		
Дети находятся в постоянной подвижности	3	0	

Бегают бесцельно по кругу или диагонали комнаты	4	0	
Не могут сидеть более минуты	3	0	
Не могут сидеть на стуле, раскачиваются на нем	4	2	Могут сидеть 15 минут на балансировочных подушках
Любят качели, карусели, батут	4	4	
Забираются на «верхотурь»- шкафы, подоконники, туда, куда смогут залезть	4	2	
Нравится наблюдать за быстро вращающимися предметами	2		
Не смотрят в глаза	4	0	смотрят кратковременно
Проблемы с мышечным тонусом	5	5	3 ребенка имеют гипертонус, 2 гипотонус.
Гиперчувствительность вестибулярной сферы	1/20%		
Прижимаются к взрослым, которым доверяют	1	0	
Пугаются простых двигательных активностей (раскачиваний, катаний с горки, затрудняются при ходьбе по неровным поверхностям)	1	1	
Спротивляются изменениям позиции головы	1	1	
Боятся подниматься и спускаться по лестницам	1	0	
Замирают, если взрослый начинает их передвигать (отодвигать стул вместе с ребенком)	1	0	

По результатам проделанной работы значительно снизились показатели дисфункций развития, представленных выше сенсорных сфер. Кроме того, повысился уровень социально - коммуникативного развития детей. У всех воспитанников появился зрительный контакт со значимым взрослым. Дети стали видеть взрослых и друг друга. Появились положительные эмоции и первые попытки взаимодействия детей между собой. В процессе игрового взаимодействия «взрослый - ребенок» малыши уже способны подождать свою очередь (когда в игре участвует не более 2 детей), без проявления агрессии.

Думаем, что раннее вмешательство в развитие детей с РАС по нашей модели будет способствовать снижению проблемного поведения, наращиванию возможностей детей с расстройством аутистического спектра быть обучаемыми и социализированными.

Список литературы:

1. Айрес Э. Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Под редакцией – М.: Тервинф, 2017-272с.
2. Банди А., Мюррей Э., Лейн Ш. Сенсорная интеграция. Теория и практика/ Перевод с англ. Под редакцией Ермолаева Л.В.- М.: Тервинф, 2018-768с.
3. Бородина Л.Г., Семаго Н.Я., Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития. Варианты аутистических расстройств. -М.: Генезис, 2022.-368с.(«Учебник XXI века»).
4. Голосная Г.С., Ефимова В.Л. Гипоксия у новорожденного: самый главный период год» - «Белый вороненок», Санкт-Петербург, издательство «Геликон Плюс», 2022.-160 с.
5. Горячева Т.Г., Никитина Ю. В. Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсорной коррекции: Учебно-методическое пособие. - М.: Генезис, 2020-168с.

6. Ефимов О.И. Аутизм глазами детского невролога –«Белый вороненок», Санкт-Петербург, издательство «Геликон Плюс», 2021.-84 с.
7. Мелоди де Ягер, Ефимов О. И, Ефимова В.Л. Гравитация – забытое зерно развития ребенка», г. Санкт-Петербург, издательство «Первый класс», 2021.-216 с.
8. Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррой Л.М., Комарова О.П. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие/ под общ. ред. Хаусова Н. Г., Манелис М: ФРЦ ФГБОУ ВО СПбПУ, 2018.70с.
9. Страубе Е.А. Методика раннего развития Глена Домана. От 0 до 4 лет – М.: Эксмо, 2020.-224с.

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ И КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С РАС

FAIRY TALE THERAPY AS A METHOD OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF SOCIALIZATION AND COMMUNICATION SKILLS OF CHILDREN WITH ASD

Николаева Светлана Владимировна

Nikolaeva Svetlana Vladimirovna

Россия, Ульяновск, ОГБОУ «Школа-интернат №89»

Russia, Ulyanovsk, OGBOU "Boarding school No. 89"

E-mail: Lady.sveta-nikson@yandex.ru

Аннотация.

Сказкотерапия – наиболее благоприятная, доступная и интересная технология в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Она снижает уровень тревожности, агрессивности, помогает отдохнуть от стресса, восстановить силы; создаёт коммуникативную направленность речевых высказываний; способствует развитию речевой активности детей; подходит детям самых различных возрастов с различным уровнем речевого и интеллектуального развития.

Ключевые слова: сказкотерапия, социализация, коммуникация.

Abstract.

Fairy tale therapy is the most favorable, accessible and interesting technology in working with children with autism spectrum disorders. It reduces the level of anxiety, aggressiveness, helps to relax from stress, restore strength; creates a communicative orientation of speech utterances; promotes the development of children's speech activity; is suitable for children of various ages with different levels of speech and intellectual development.

Keywords: fairy tale therapy, socialization, communication.

Введение. Дети с ОВЗ чутко воспринимают эмоциональный фон и замысел сказки, характер и взаимоотношения героев, образы добра и зла в сюжете сказки. И задачи коррекции развития личности ребенка с ОВЗ могут быть решены при помощи работы со сказкой. Сказка не только учит детей переживать, радоваться, сочувствовать, но и побуждает их к речевому контакту. Ее значение расширяется до понятия «социальная адаптация», а значит, сказка играет важную роль в подготовке детей с особыми нуждами к жизни и труду. Сказки помогают ребенку адаптироваться к жизни: решая сказочные конфликты, ребенок приобретает веру в себя и чувство защищенности. Через сказку легко объяснить ребенку и первые нравственные понятия – что такое хорошо и что такое плохо. Средствами сказки воспитывают у детей любовь к природе, скромность, доброту, ответственность и еще многие качества, имеющие общечеловеческие ценности.

Цель сказкотерапии в развитии социализации у детей с РАС заключается в том, что этот метод позволяет развивать его возможности и таланты, заложенные природой. Через сказку ребёнок знакомится с различными героями, с элементарными правилами поведения в обществе, навыками самообслуживания, добром и злом, познаёт окружающий мир. Проигрывая сказку, ребёнок с РАС обыгрывает различные эмоциональные состояния: гнев, радость, злость, обиду, страх. Он учится правильно реагировать на происходящую ситуацию.

Цель сказкотерапии в развитии коммуникации у детей с РАС заключается в том, что ребёнок, который не умеет говорить, учится подражать в звукопроизношениях. Например, промячать, промяукать, полаять и т.д. Очень важно, чтобы у ребёнка была возможность воспринимать речь и говорить, т.к. у таких детей специфические нарушения речевого развития (эхолалия, мутизм, стереотипные монологи, речевые штампы, отсутствие в речи первого лица). Учитывая эти особенности, в работе следует применять короткую и чёткую инструкцию, использовать подсказки, формировать постепенно необходимую реакцию, сложные действия раскладывать на простые, использовать визуализацию. Сказкотерапия интересна ещё и тем, что позволяет полностью погрузиться в сказку, прочувствовать её. В основном детям сказки подаются достаточно однообразно – чтение или просмотр мультфильмов, а с развитием массового телевидения и интернета читать детям стали значительно меньше. Занятия помогают детям увидеть сказку «изнутри», стать участником событий.

В ходе занятий возможно решение не только эмоциональных и поведенческих проблем у детей (неврозы, застенчивость, страхи, агрессию), но и приобщение их к книге, знакомство с творчеством писателей-сказочников. Занятия по сказкотерапии дают мотивацию к литературному творчеству (через сочинение сказок), тем самым способствуют развитию речи и коммуникации.

Дети, как и взрослые, все разные. К каждому нужно подобрать свой ключик. Один ребёнок более склонен сочинять и рассказывать, другой не может усидеть на месте, и с ним необходимо двигаться, поэтому в сказкотерапии можно использовать различные формы работы. Материалы и методы. В своей работе использую любые сказки, соответствующие возрасту детей, в которых он может быть в роли, как хорошим героем, так и плохим, где важны различные эмоциональные состояния героев. Например, «Заюшкина избушка», «Жихарка», «Маша и медведь», «Колобок» и др.

Хочу поделиться своим опытом работы в применении сказкотерапии. С мальчиком мы стали работать, когда ему было 5 лет. У него наблюдалось нарушение развития коммуникативной функции речи и поведения в целом. Он неохотно пользовался речью и чаще молчал, присутствовала эхолалия. При общении наблюдалось нарушение контакта и отсутствующий взгляд в пространство. Необходимо были действия для концентрации и привлечения внимания. Осваивать приёмы лепки мы начали с помощью сказки «Репка». Рассматривали картинки и озвучивали сказку, воспроизводили действие. На первых занятиях мы лепили репку из пластилина (отрабатывали приемы скатывания шарика круговыми движениями). Затем появились другие герои сказки. Далее учились вести диалог, менялись ролями, отрабатывали встречу собаки и кошки, кошки и мышки. Обращали внимание каким голосом должен говорить каждый герой. Мы не пересказывали сказку постоянно, а выстраивали познавательную деятельность ребенка. Важно учитывать на занятиях доминирующие интересы у ребёнка, использовать его стереотипные пристрастия.

Результаты. В процессе работы со сказкой происходило действие, что не позволяло ребёнку «уходить в себя», был положительный настрой, который позволял усваивать материал в большем объёме. Необходимо вовремя уметь переключать ребёнка, но можно и возвращаться к действиям и объектам, которые ему нравятся. Следует отметить, что положительные изменения, достигаемые на

занятии, необходимо закреплять в семье. В процессе занятия важно хвалить ребёнка, создавая предпосылки для дальнейшей коммуникации; по возможности разъяснять задания жестами; избегать резких движений, повышенного тона во время разговора. Надо помнить, что неадекватная реакция у ребёнка может возникнуть, если он устал или не понял задания. Для этого надо упростить задание.

Вывод. Сказкотерапия — это метод психологии, использующий сказку для решения задач в области воспитания, образования, коррекции поведения, профилактики психологических отклонений. У детей формируются и развиваются навыки социализации и коммуникации, снижается агрессивность, тревожность, развивается саморегуляция и позитивные взаимоотношения с другими детьми.

Литература

1. Бесчастная Е. И. Сказкотерапия как метод развития личности и коррекции поведения социально неблагополучных детей // Воспитание школьников. 2009. № 9. С. 50-54.
2. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2007.
3. Гнездилов А.В. Пути пилигримов: терапевтические сказки. СПб.: Речь, 2005. 223 с.
4. Кулинцова И. Прогоним детские страхи // Дошкольное воспитание. 2007. №4. С. 24-31.
5. Купченко В.Е. Тренинг развития эмпатии у подростков средствами сказкотерапии / В.Е. Купченко, Н.Н. Терехова // Психология и школа. 2009. №4. С. 33-51.

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ НЕЖЕЛАТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

EFFECTIVE METHODS AND TECHNIQUES FOR CORRECTING UNDESIRABLE BEHAVIOR IN THE ORGANIZATION OF EDUCATION FOR CHILDREN WITH ASD IN A COMPENSATORY ORIENTATION GROUP

**Павлова Наталья Андреевна, Шайхутдинова Альмира Фанисовна
Pavlova Natalia Andreevna, Shaihutdinova Almira Fanisovna**

Россия, Высокая гора, МБДОУ «Высокогорский детский сад «Байгыш» комбинированного вида

Russia, Vysokaya Gora, MBDOU "Vysokogorsky kindergarten "Baigysh" combined type of

E-mail: Almira_shaihutdinova@list.ru

Аннотация.

В современном мире вопрос взаимодействия с детьми с расстройством аутистического спектра стоит очень остро. В детских садах все чаще открываются специализированные группы компенсирующей направленности для детей данной категории. Педагоги (воспитатели, дефектологи, логопеды, психологи) сталкиваются с множеством проблем: адаптация к детскому саду, обучение гигиеническим навыкам, приобщение к режиму детского сада. Но одной из основных особенностей, встречающейся у большинства детей является нежелательное поведение, проявляющееся в разных своих вариациях. В данной статье мы расскажем, какими методами и приемами коррекции нежелательного поведения пользуемся в своей работе.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, рас, поведения, причины, коррекция, стратегии.

Abstract.

In the modern world, the issue of interaction with children with autism spectrum disorder is very acute. Specialized compensatory groups for children of this category are increasingly being opened in kindergartens. Teachers (educators, speech pathologists, speech therapists, psychologists) face many problems: adaptation to kindergarten, training in hygiene skills, and familiarization with the kindergarten regime. But one of the main features found in most children is undesirable behavior, manifested in its various variations. In this article, we will tell you what methods and techniques we use to correct undesirable behavior in our work.

Keywords: autism spectrum disorder, asd, behavior, causes, correction, strategies

Проявление спектра нарушений у детей может быть разнообразным и широким. Но основными особенностями, объединяющими их всех, является нарушение коммуникации и социального взаимодействия с окружающим миром. При организации процесса обучения и воспитания таких детей необходимо учитывать, как общие специфические, так и их индивидуальные особенности. Так же индивидуальны и проявления нежелательного поведения у детей с рас. Данные проявления напрямую зависят от окружающих его взрослых, созданной ими среды, и имеют причину своего появления.

Традиционно к нежелательному поведению относят агрессию, истерические реакции, аутоагрессию. То есть это поведение, являющееся проблемным и мешающее формированию других навыков. А цель коррекционной работы сведение к минимальному проявлению данных видов поведения. На первом этапе необходимо задать вопрос, почему ребенок так делает, проанализировать ситуацию. Любое нежелательное поведение имеет свою функцию и причину. Специалисты выделяют четыре причины появления нежелательного поведения: избежание нежелательного, получение желаемого, привлечение внимания, сенсорные стимуляции. Наиболее сложно работать с сенсорными стимуляциями, так как они связаны с внутренними факторами и могут приносить физиологическое удовольствие. Для того чтобы начать корректировать поведение, необходимо правильно определить его причину. С помощью метода функционального анализа поведения мы можем собрать информацию и определить обстоятельства, из-за чего возникает данная реакция.

Одним из применяемых нами методов коррекции нежелательного поведения является метод дифференциального подкрепления. Воспитателю предлагается модель альтернативного поведения и подкрепляется поощрением. Этот метод описывает подкрепление не только альтернативного поведения, которое надо сформировать, но и любое другое отличающееся от негативного. Также применяемая в работе методика «до-поведение-после» (До - что предшествует. Поведение - поведение ребенка. После - изменения в поведении после того, как отреагировали взрослые.). Такая форма помогает проанализировать, в каких случаях возникает проблемное поведение, когда его проявлений становится больше и когда оно проявляется с меньшей интенсивностью или не отмечается вовсе. Чтобы минимизировать проявления негативного поведения на занятиях детей необходимо детей учить просить перерыв. Для этого как вербальных, так и не вербальных детей учим показывать карточку «Отдых». Исключаем или уменьшаем ситуации неуспеха. Делим сложный материал на маленькие части и придерживаемся принципа «Простое-сложное-простое». Заканчиваем занятие всегда в ситуации успеха.

Часто истерики детей связаны с потребностью получить желаемое. Чтобы исключить данные ситуации необходимый навык ожидания. Тут так же на помощь приходят карточки «жди, стоп», наглядность, визуальное расписание. Навык ожидания отрабатывается постепенно, необходимо время, и систематическая работа. При ситуации, когда ребенок просит дать ему сейчас игрушку, предъявляем карточку «жди» и постепенно увеличиваем время ожидания. При работе с сенсорными стимуляциями необходимо найти социально одобряемые приемы замены данного вида поведения. Создаем условия для удовлетворения сенсорной стимуляции. Основная особенность работы с отрицательным поведением – не подкрепляем и поведение исчезает. Данная техника называется гашение или угасания. Перед угасанием негативной реакции возможно ухудшение поведение, то есть «взрывное гашение». Основной принцип гашения последовательное, целенаправленное выполнение.

Моделирование или видеомоделирование – это демонстрация ребенку образца желательного поведения. Возможно использование подсказок и поощрения. Часто используется метод «Социальные истории». Индивидуально составленные для конкретного ребенка, короткие, представленные наглядно истории. Они показывают использование коммуникации, социального взаимодействия, поведенческих навыков в различных ситуациях. Для работы со стереотипиями используют метод прерывания реакции или перенаправления. Этот способ работает как отвлекающий фактор, переключающий внимание ребенка от негативного поведения и далее уменьшающий его появление. Такие стереотипные реакции стимуляции, вокализации подкрепляются автоматически и приносят сенсорные ощущения ребенку, поэтому их труднее корректировать. Внимание ребенка переключается на другую деятельность: двигательную- попрыгай, подними руки вверх, похлопай, интравербальные – назови цвет, форму, эхо-реакции – скажи «кубик».

Таким образом, при работе с детьми с аутистическим спектром применяется много разных методик и техник для коррекции нежелательного поведения. Но эффективность их применения зависит только от индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Литература

1. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг. М.: Терениф, 2017. 288с.
2. Шрам Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Роберт Шрам. Екатеринбург, 2013. 208 с.
3. Голови́ева, О. А. Технологии коррекции поведения у детей с аутистическими нарушениями / О. А. Голови́ева // Непрерывное профессиональное образование лиц с особыми потребностями: сборник статей V Международной научно-практической конференции, Минск, 14 декабря 2023 / Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники; Минск, 2023. С.48–51.
4. Мелешкевич, О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития / О. Мелешкевич, Ю. Эрц. Самара: Издательский дом «Барах-М», 2020. 208 с. ISBN 978-5-94648-109-0.
5. ТамикаМидоус. Вопрос-ответ. Как учить детей с аутизмом бытовым навыкам? Поведенческий аналитик об основных методах при обучении ребенка с РАС бытовым навыкам, состоящим из нескольких шагов / TameikaMeadows / I Love ABA // сайт: outfund.ru / URL: <https://outfund.ru/kak-uchit-detej-sautizmom-bytovym-navykam/> (Дата обращения 05.11.24.)
6. Ловаас И. Книга Я / пер. с англ. С.П. Пилюгиной. Владивосток: University Park Press, 1981. С. 115.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА, НАПРАВЛЕННАЯ НА СТИМУЛЯЦИЮ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ, КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАС

SPEECH THERAPY WORK AIMED AT STIMULATING PHRASAL SPEECH AS THE MOST IMPORTANT CONDITION FOR THE FORMATION OF VERBAL COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Паршенкова Елена Николаевна

Parshenkova Elena Nikolaevna

Россия, Шуя, Шуяский филиал Ивановского государственного университета

Russia, Shuya, Shuya Branch of Ivanovo State University

E-mail: vena.mail@yandex.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в рассмотрении подходов к организации такого направления логопедической работы с обучающимися с расстройствами аутистического спектра, как формирование фразовой речи, которая рассматривается в качестве базового компонента вербальной коммуникации. Фразовая речь выступает в качестве единицы речевой коммуникации. Ее формирование предполагает обогащение индивидуального лексикона обучающегося, а также освоение ребенком грамматической стороны речи, все это должно осуществляться с учетом индивидуально-психологических и коммуникативных особенностей обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, фразовая речь, речевая (вербальная) коммуникация.

Abstract.

The relevance of this article lies in the consideration of approaches to the organization of such a direction of speech therapy work with students with autism spectrum disorders as the formation of phrasal speech, which is considered as a basic component of verbal communication. Phrasal speech acts as the unit of speech communication. Its formation involves the enrichment of the individual vocabulary of the student, as well as the development of the grammatical side of speech by the child, all this should be carried out taking into account the individual psychological and communicative characteristics of students with autism spectrum disorders.

Keywords: autism spectrum disorders, phrasal speech, speech (verbal) communication.

У детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) недостатки коммуникации наряду с трудностями социального взаимодействия и ригидностью мышления составляют так называемую «триаду», характеризующую проявления данного вида нарушения. Анализируя проявления нарушения коммуникативного взаимодействия лиц с РАС, А.В. Хаустов отмечает, что для них характерны трудности, связанные с выражением просьбы или отказа, обращенных к окружающим; неумение привлечь к себе их внимание адекватными средствами. Ярko проявляются недостатки диалоговой коммуникации, выражающиеся в трудностях обращения с запросом интересующей информации, сложности вопросно-ответного взаимодействия в процессе диалога, коммуникативная инактивность, проявляющаяся в неспособности как инициировать, так и поддерживать развитие диалога (Хаустов, 2010; Никольская, 2017).

С одной стороны, данные недостатки коммуникативной сферы являются результатом самой специфики такого нарушения, как РАС, а с другой стороны они осложняются нарушением формирования речевых средств, с помощью которых возможно осуществление вербальной коммуникации. В этом аспекте важнейшее значение приобретает организация логопедической работы, направленной на стимуляцию фразовой речи обучающихся с РАС, что рассматривается как важнейшее условие формирования у них коммуникативных навыков. Фразовая речь представляет собой минимальную единицу общения, обладающую самостоятельным коммуникативным значением (Ладыженская, 1975). Для того, чтобы у ребенка появилась фразовая речь, необходимо, чтобы им было накоплено достаточное количество лексических единиц, из которых и будет конструироваться фраза. Кроме того, использование фразы в процессе вербальной коммуникации предполагает также сформированную способность ребенка к словоизменению, так как лексические единицы в составе фразы вступают в определенные синтаксические отношения, которые передаются соответствующими грамматическими средствами.

К задачам логопедической работы по стимуляции фразовой речи у детей с РАС на подготовительном этапе можно отнести побуждение обучающегося к коммуникации, поддержание проявления детской инициативы, стимуляцию речевой активности обучающегося. Для реализации данных задач необходимо грамотно организовать развивающую предметно-пространственную среду в соответствии с интересами и особенностями ребенка, установить коммуникативно-эмоциональный контакт с обучающимся. На данном этапе важно работать над импрессивной стороной речи, так как понимание обращенной речи, является базой для формирования экспрессивных фразовых высказываний. В связи с этим большое внимание уделяется отработке выполнения обучающимся предлагаемых ему инструкций. Правильное их выполнение должно обязательно поддерживаться посредством искусственного или естественного подкрепления. В качестве первого могут выступать пищевые стимулы, в качестве второго могут выступать игровые объекты (карточки, фишки, фигурки и пр.), которые имеют непосредственную связь с ситуацией коммуникативного взаимодействия педагога и обучающегося в процессе их совместной деятельности, в данном случае игровой (Паршенкова, 2017).

Также важным является поддержание и обыгрывание звуковых реакций обучающегося, его вокальной аутистимуляции, провоцирование ребенка на проявление эхололий и произвольных словесных реакций. Это способствует увеличению набора тех фраз, которые ребенок сможет использовать в процессе вербальной коммуникации с окружающими. Учитель-логопед должен содействовать формированию целенаправленности коммуникативной деятельности, осуществлять поддержку мотивации ребенка к общению, создавать условия для пополнения импрессивного компонента индивидуального лексикона обучающегося, а также для активизации содержащихся в нем лексических единиц и перевода их в экспрессивный лексикон. Отработка произнесения слов на уровне звукоподражания способствует повышению возможностей обучающегося с РАС, связанных с применением доступных речевых средств для коммуникации с окружающими (Морозова, 2007).

Первоначально создаются условия для использования невербальных коммуникативных средств, позволяющих ребенку выразить собственное желание или просьбу (указательный жест). Обучение применению невербальных средств коммуникации рекомендуется осуществлять в учебной ситуации, после чего способствовать их переносу и закреплению в бытовой коммуникации. После того, как получилось научить ребенка осуществлять жестовое указание на желаемые предметы, переходят к формированию лексических единиц, с помощью которых данные предметы обозначаются вербально, и постепенно закрепляют слово в лексиконе ребенка, создавая условия для его

активизации в собственной речи обучающегося. Таким образом работают над формированием номинативного словаря. Параллельно с этой работой необходимо заниматься формированием предикативного словаря. Если ребенок владеет жестовыми средствами коммуникации, можно приступать к отработке протофразы. Протофраза предполагает сочетание вербального и невербального компонента для решения коммуникативной задачи. Так, при наличии указательного жеста для появления протофразы требуется вербально оформленный предикативный компонент («Дай», «Возьми», «Положи» и т.п.); при наличии жеста требования для протофразы требуется номинативный компонент, использующийся вербально. Таким образом, ребенок становится способным к выражению просьбы. Постепенно невербальный компонент должен замещаться вербальным, что позволяет ребенку овладеть простой неразвернутой фразой.

К задачам логопедического воздействия на основном этапе работы по стимулированию фразовой речи у обучающихся с РАС относится усложнение синтаксической структуры фразы и формирование способностей к ее корректному грамматическому оформлению. Так, после того как ребенок усвоил простую нераспространенную фразу, можно работать над ее распространением за счет введения обращения, например, «Дай пить» → «Мама, дай пить». Важно продолжать работу над уточнением понимания функционального значения предметов. Это возможно только тогда, когда обучающийся уже владеет лексическими единицами, обозначающими названия предметов бытового обихода, а также лексическими единицами, обозначающими простые действия, которые выполняются ими или с ними. С этой целью используются упражнения, которые также способствуют формированию навыков диалоговой коммуникации, так как ребенку необходимо отвечать на вопросы о функциональном назначении предметов: «Что этим делают?», «Для чего это нужно?». При этом предполагается подкрепление коммуникативной ситуации демонстрацией действия с предметом. Далее наглядная ситуация исключается, и ребенок должен самостоятельно ответить на вопрос о том, чем выполняется то или иное действие. Применение данного задания способствует также формированию навыков словоизменения, так как подобная постановка вопроса требует от ребенка ответа в определенной падежной форме. При отработке ответов на вопрос «Где?» происходит формирование умения использовать пространственные предлоги в речи, а также формирование грамматических умений предложно-падежного управления (Андреева, 2022).

Логопедическая работа по распространению фразы осуществляется за счет введения в индивидуальный лексикон обучающихся атрибутивных лексических единиц, обозначающих размер, цвет, форму и другие качества предметов. Логопедическая работа, направленная на стимуляцию фразовой речи обучающихся с РАС, способствует формированию у них навыков вербальной коммуникации, она предполагает расширение индивидуального лексикона ребенка и формирование у него умений словоизменения, реализуется поэтапно с учетом индивидуально-психологических особенностей и речевых возможностей детей, а также постепенного усложнения речевого материала и коммуникативных умений.

Литература

- 1 Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. М.: ЦПМССДиП, 2010. 87 с.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Тервинф, 2017. 288 с.
3. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи. М.: Педагогика, 1975. 256с.
4. Паршенкова Е.Н., Ховрина А.В. Применение АВА-терапии в коррекционной работе логопеда с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра // Комплексная безопасность и

реабилитация детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: Материалы III науч. (нац.) конф., 16-17 октября 2017 г. / Под ред. А.А. Михайлова. Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2017. С.301-305.

5. Морозова С.С. Аутизм: Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2007. 176 с.

6. Андреева С.В. Развитие речи детей с расстройствами аутистического спектра // Специальное образование. 2022. №2 (66). С.6-28.

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАС

SPECIFICS OF SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER DURING THE PHRASAL SPEECH DEVELOPMENT

Полосухина АллаЕвгеньевна

PolosukhinaAllaEvgenievna

Россия, Зеленодольск, МБДОУ Детский сад № 15

Russia, Zelenodolsk, Kindergarten No.15

E-mail: alla_zd98@bk.ru

Аннотация.

В данной статье представлена поэтапная система работы над формированием фразовой речи у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС) в условиях компенсирующей группы детского сада. Дети с РАС имеют более позднее развитие речи, чаще это системное недоразвитие речи. Цель – рассмотреть наиболее эффективные приемы и методы в логопедической работе при формировании фразовой речи у детей с РАС. Наличие фразовой и элементарной диалогической речи имеет большое значение в повышении эффективности процессов коммуникации и социальной адаптации детей с РАС.

Ключевые слова: дети с расстройством аутистического спектра, системное недоразвитие речи, формирование фразы, предложение, слово, система работы, эффективные методики, приёмы.

Abstract.

This article presents a step-by-step work on preschool children with autism spectrum disorder (ASD) phrasal speech development in the conditions of a compensatory group in the kindergarten. Children with ASD have a later development of speech, more often it is a systematic underdevelopment of speech. The goal is to review the most effective techniques and speech therapy methods working with ASD children on phrasal speech development. Phrasal and basic dialogic speech play a big part in increasing the effectiveness of communication processes and social adaptation of children with ASD.

Keywords: children with autism spectrum disorder, systematic speech underdevelopment, phrase development, sentence, word, work method, effective methods, techniques.

Работая с детьми с расстройством аутистического спектра в ДОУ, мы имеем дело, в том числе, с различными речевыми нарушениями, чаще тяжелыми. Специалисты выделяют несколько типичных вариантов речевого развития у детей с РАС. Одним из таких вариантов является задержка (или

недоразвитие) речи в сочетании с искажением ее развития. Этапы раннего речевого развития у таких детей наступают значительно позже обычных сроков и отличаются малой активностью:

- первые слова появляются с задержкой (в некоторых случаях с весьма значительной), обычно это типичные «мама, папа, баба» и т.п., но они не обращены к конкретным лицам и произносятся скорее «в пространство»;

- переход к фразовой речи с большой задержкой по сравнению со своими сверстниками, при этом спонтанная фразовая речь практически не формируется;

- экспрессивная (произносимая) речь в основном представлена эхолалиями и набором слов и фраз-штампов, которые могут носить некоммуникативный характер, но иногда ребенок употребляет их как бы сознательно и к месту;

- импрессивная (понимаемая) речь развивается в основном за счет номинативного словаря, глаголы употребляются в неопределенной форме, мало употребляются предлоги, в незначительной степени используются категории числа, времени, рода, характерна задержка и нарушение употребления личных местоимений;

- нарушения звукопроизношения у всех детей: нечеткость произнесения многих звуков, пропуски и замены звуков;

- нарушения просодических компонентов речи у всех детей, либо замедление (брадилалия), либо ускорение (тахилалия) темпов речи, монотонность.

- дети малодоступны контакту, нет прямого глазного контакта, проявляют многообразные стереотипии, тревогу, беспокойство, страх.

В основном у детей с таким вариантом речевого развития обнаруживается умственная отсталость (в умеренной или легкой степени), системное недоразвитие речи, чаще это первый уровень речевого недоразвития. В ходе развития детей, их спонтанная речь практически не формируется, без воздействия извне они не могут выйти на единственно необходимый путь формирования системы развития речи. Только при комплексном (медицинском и педагогическом) воздействии речь детей с РАС улучшается, так как для них онтогенетическое формирование речи открывает перспективы ее развития по пути функциональному, в котором ведущую роль приобретает обучение, т. е. педагогическое (логопедическое) звено комплексного воздействия. Как показывает практика, из-за нарушения понимания речи, медленного накопления словарного запаса, дети испытывают большие трудности в соединении слов в фразу. Нарушение коммуникативной функции речи затрудняет процесс переноса отработанных фраз в повседневную жизнь, так же затрудняет формирование обращенной фразы, выражение просьбы. Без обучения, спонтанно, эти фразы не формируются.

Общую цель логопедической работы мы усматриваем в создании у детей с РАС такой речевой базы, которая в дальнейшем сложится в систему и позволит детям лучше коммуницировать в социальном окружении, адаптироваться и социализироваться в обществе. Наиболее оправданной моделью создания такой базы является путь развития речи в онтогенезе. Однако, при работе с неговорящими детьми с РАС, невозможно слепо копировать путь развития речи в норме с его частностями и деталями. Задача заключается в учете основных закономерностей этого пути, в ориентировке на ключевые звенья в развитии системы.

Логопедическая работа с такими детьми строится обычно поэтапно.

1 этап – развитие понимания речи, воспитание речевой активности, формирование пассивного и активного словаря;

2 этап - формирование фразовой речи на фоне усложнения словаря и структуры фразы (ведётся работа над распространением предложений, их грамматическим оформлением, над диалогом);

3 этап - развитие связной речи и автоматизация грамматических структур.

Формированию фразовой речи отводится большая роль при работе с детьми с РАС, т.к. это, прежде всего, вербальное выражение своих желаний и просьб. Основной задачей первоначальных этапов логопедического воздействия будет создание стимулов, «пусковых механизмов», которые должны обеспечить развитие речи детей и усвоение ими языковой системы. На первых этапах логопедического воздействия обычно рекомендуется начинать работу над произношением и накоплением слов, обозначающих названия предметов.

После того, как накопился определенный предметный словарь (1 класс слог. структуры, либо 3 класс слог стр.), я стараюсь соединить эти слова в простые стишки. С помощью методики графомоторной стимуляции речи, когда каждый звук, слог, слово соединяется с действием. Мы рисуем одновременно двумя руками по вертикальной поверхности и одновременно проговариваем: «Ком, ком, еще ком, вышла баба целиком».

Так же с помощью проигрывания ситуации с персонажами (дед, баба, Тома), а затем и наглядного моделирования с использованием компьютера, складываем слова-предметы в простой стих. Снова действие соединяем со словом, выкладываем фигурки и на каждую фигуру проговариваем слово: «Дома баба, дома дед, Тома дома нет, где же Тома? Она у дома». Использование мнемотаблиц и наглядной подсказки становится необходимым в работе по формированию фразы у детей с РАС. Причем не только изображения предметов помогают ребенку, но также я рисую кружочки-«кнопочки», нажимая на каждую из них, произносим слово. Мы видим, что снова речь соединяется с действием: «Это мак, это кот, это мяч, это сок, это ты, это я, это мама моя». Таким образом расширяем фразу до 3-х и более слов. Одновременно, как только выучили слова мама, папа, баба, вводим сказуемое. Двусловные предложения с глаголом либо в форме 1-го лица настоящего времени на основе действий с предметами (я несу, я иду и т.д.), либо в побудительной форме. Сначала это действие в повелительном наклонении. Просим ребенка, например, позвать маму, папу и т. д: мама иди, папа иди. Как часть занятия можно использовать компьютерные игры с сайта «Мерсибо», флэшка «Первослов» по запуску речи неговорящих детей.

Затем расширяем фразу за счет включения второстепенных членов — имен существительных в формах косвенных падежей, чаще моделью винительного падежа единственного числа (*Аня, мой лялю*). После отработки названных моделей можно перейти к формированию моделей из двух главных членов: подлежащего и сказуемого. Ребенок должен высказать суждение о действиях другого лица (или животного), фраза со сказуемым в 3 лице настоящего времени. (*зая сидит, миша спит*, и т. д.). Учим отвечать на вопрос: Миша что делает? Эту работу сначала следует проводить на основе наблюдений ребенка над действиями окружающих его лиц (детей по группе или родителей) и лишь затем на основе дидактического материала: игрушек, картинок и т. д. На этом этапе необходимо провести работу по дифференциации форм 1-го и 3-го лица глагола (*иду - идёт*), а также по дифференциации форм именительного и косвенных падежей.

В результате у ребёнка формируется ещё один тип предложения – полного, двусоставного. Затем эту фразу расширяем до 3-х слов. Методика «Живые фразы» очень эффективна в работе с неговорящими детьми. Видеоролики с различными действиями помогают лучше понять ситуацию, увидеть, кто что делает. После просмотра видеоролика начинаем составлять фразу. Картинки разложены на три кучки: люди, действия, предметы, которые закрыты сверху чистым листком бумаги. Сначала открываем первые картинки и спрашиваем: Кто это?, показывая на видеоролик,

ребенок выкладывает картинку Тетя. Что делает тетя? Открываем вторую группу картинок, ребенок выбирает действие: моет. Что тетя моет? – мяч. Проговариваем все предложение: Тетя моет мяч. Т.о., накапливаем определенную базу в построении фразы. Выстраиваемая система дает возможность в дальнейшем наращивать словарь-предметов, словарь-действий и соединять их во фразу, в дальнейшем расширяя ее.

Формирование фразовой речи на втором этапе логопедической работы осуществляется в следующих направлениях:

- Работа над грамматическим строем речи;
- Работа над структурой предложения;
- Работа над его интонационным оформлением.

Использование в работе русских народных сказок, русского фольклора помогает развить у детей интонационную выразительность речи, формирует диалогическую речь при инсценировании сказки. Постепенно переходим к монологической связной речи. Исходя из возможностей ребенка, сказку можно упростить, составить из тех предложений, которыми владеет ребенок, заучить упрощенный текст сказки. С. Батяева («Альбом по развитию речи») в сказке «Репка» дает вариант: Баба, иди репу тянуть и т.д. Воспроизведение заученного текста быстро становится доступным ребёнку и доставляет ему большое удовольствие. Так же моделирование сказки помогает последовательно излагать ее, не нарушая композицию произведения, созданная база, дает возможность развитию и распространению предложений, формированию структуры фразы у дошкольников с РАС от элементарной к более сложной, что способствует улучшению коммуникации с другими людьми.

Литература

1. Нуриева Л.Г., Развитие речи у аутичных детей. М., Теревинф, 2018г.
2. Танцюра С.Ю., Кайдан И.Н., Формирование речи у детей с аутизмом. Рекомендации для специалистов и родителей. М., Сфера, 2020.
3. Гриншпун Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов. Статья по логопедии. Нарушение речи и голоса у детей. Под ред. С.С.Ляпидевского и С.Н.Шаховской. М., 1975.
4. Пятница Т.В., Башинская Т.В. Система коррекционного воздействия при моторной алалии. / под ред. Цветковой Т.В. М.: Сфера, 2011.
5. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. М., Парадигма, 2012.
6. Янушко Е. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5-3 лет / Елена Янушко. Изд.- Изд.7-е.-М.: Теревинф, 2012.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРАНА ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЯХ

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN GROUP CLASSES

**Садыкова Эльвира Альфритовна
Sadykova Elvira Alfritovna**

Россия, Казань, МБДОУ «Билингвальный детский сад №46» Кировского района г.Казани

Аннотация.

Самой оптимальной и эффективной формой работы в данном направлении является проведение «Круга» с использованием групповых сеансов с целью формирования доступных навыков взаимодействия и предпосылок общения. В этой статье мы рассматриваем необходимость в проведении мероприятий по социальной адаптации и развитию коммуникативных навыков с детьми с расстройством аутистического спектра дошкольного возраста.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коммуникация, социализация, коммуникативные навыки.

Abstract.

This article discusses the need for activities for social adaptation and the development of communication skills with children with autism spectrum disorder. The most optimal and effective form of work in this direction is to conduct a “Circle” using group sessions in order to develop accessible interaction skills and prerequisites for communication.

Keywords: Autism spectrum disorders, communication, socialization, communication skills.

Актуальность. На сегодняшний день расстройства аутистического спектра (РАС) представляют сложную и важную проблему для нескольких ряда смежных наук. В педагогическом сообществе наибольший интерес представляет коррекционно-педагогическая помощь детям с РАС. С одной стороны, это вызвано увеличением числа таких детей в современной детской популяции. Расстройства аутистического спектра — это «состояния, которые выражаются в отсутствии социализации и ряде ограничений в поведении и интересах».

В работе с детьми с РАС стоит самая главная задача, научить детей понимать друг друга. Общение является необходимым условием для социального развития детей дошкольного возраста. Коммуникация, как речевая деятельность между людьми, является необходимым условием развития ребёнка, одним из способов познания мира и самовыражения. Поэтому формирование и развитие коммуникативных навыков — важное направление в коррекционно-развивающей работе с лицами с расстройствами аутистического спектра (2, с. 10).

Процесс развития социальных навыков у детей с РАС и нормально развивающихся детей имеют значительные различия. Так, например, для детей нормотипичного развития характерно овладение навыками ситуативного общения, перетекающие в сотрудничество со взрослым. Ребенок начинает стремиться к самостоятельности. Рассматривая особенности социального развития детей с расстройства аутистического спектра, то мы можем сказать, что у них отсутствует зрительный контакт с людьми, они не интересуются близким взрослым и не желают сотрудничать с ними иногда не обращают внимания на речь взрослых, не реагируют на свое имя, не выполняют простые вербальные инструкции. Речи может отсутствовать и быть маломодулированная, неинтонированная, неритмичная, не выражающая эмоции. Главным является то, что ребенок не стремится использовать речь с целью общения. Однако именно навыки общения необходимы каждому человеку для полного и качественного взаимодействия с другими людьми, для жизни в социуме.

Игровая деятельность часто носит стереотипный характер. Игра не выражена пантомимическими акцентами, лицо ребенка остается безразличным. Ребенок с расстройства аутистического спектра, находясь дома с родными или в детском коллективе, иногда ведет себя так,

как будто он один. Играет в одиночку разговаривая сам с собой. Стереотипная игра ребенка с РАС становится основой построения взаимодействия с ним. Поэтому нужно принять это положение и на его основе построить новый фундамент к стереотипной игре. У ребенка с РАС есть любимые игры. В этих играх ребенок может продолжительное время совершать странные действия с предметами.

Обращаем внимание на положительные стороны стереотипной игры:

- это является для ребёнка комфортной ситуацией, где он чувствует себя спокойно;

- если ли у ребенка произошла аффективная вспышка, то с помощью включения стереотипа игры, ребенка, возможно, вернуть в прежнее уравновешенное состояние. Для того, чтоб использовать все возможности стереотипной игры с ребёнком на занятиях, нужно понять ее структуру. Анализируя наблюдения за детьми можно предположить, что для такого ребёнка с РАС сама ситуация стереотипности достаточно комфортна, ведь ему все известно заранее.

В начале работы педагога с детьми РАС наблюдает за игрой, и постепенно включается в игру детей. Педагог должен делать это незаметно и тактично. Для начала необходимо просто присесть и провести наблюдение за игрой. Если же ребёнок в этот момент не отреагировал на внедрение педагога - уже очень хорошо. В данном случае не стоит торопиться.

Когда ребенок привыкнет к присутствию педагога, возможно, то можно будет организовать взаимодействие с детьми внутри данной стереотипной игры. Зная весь алгоритм действий ребенка, в данный момент, помочь и подать необходимую деталь, в результате чего обратить внимание ребёнка на присутствие взрослого. Нужно тихо повторить за ребенком все его слова. На следующем этапе нужно использовать его любимую игрушку, и действовать с ней постепенно. Целью такой работы - дает возможность ребенку осознать, что взрослый не мешает ему играть, а помогает. Данный вид работы направлен на завоевание доверия. Оптимальной и эффективной формой работы в детском саду в данном направлении является проведение «Круга» с использованием групповых сеансов.

Данная форма занятий позволяет решать, как общие задачи социализации и развития эмоционально-волевой сферы, так и непосредственно связанные с особенностями нарушения развития детей. В основе построения занятий с применением музыкальных произведений и игр, лежит эмоциональное привлечение ребенка в совместную деятельность, основанную на восприятии музыкальных ритмов. Такой вид организованной деятельности проявляет благотворное влияние на развитие ребенка.

В процессе игры в дошкольном возрасте происходит становление личностных качеств, формируются особенности характера, эмоционально-волевой сферы, эмпатия, волевая регуляция поведения. Огромное значение игры в становлении межличностных отношений, понимании аспектов социального взаимодействия, коммуникации и социальной перцепции. Во время игры происходит взаимодействие ребенка с окружающим миром, ребенок разыгрывает определенный сюжет и роли, в результате чего он начинает осознавать социальные нормы и правила

Регулярное посещение детьми групповых занятий способствует эффективному взаимодействию между детьми и взрослыми, формированию доверия окружающим, умению действовать вместе с ним по подражанию и инструкции.

Таким образом, организованная деятельность, с применением игровых сеансов, успешное взаимодействие в игре, доброжелательное отношение являются очень важными и эффективными для детей с расстройства аутистического спектра, так как в повседневной жизни ребенок с нарушениями в развитии не может произвольно оказаться в подобной ситуации.

Литература

1. Стребелева Е.А. «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта», М.: Парадигма, 2012.
2. Леонова, И. В. Развитие коммуникативных и речевых навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра / И. В. Леонова // Современное педагогическое образование. 2020. Вып.2 С.157–162.
3. Лисина М.И. «Формирование личности ребенка в общении», СПб.: Питер, 2009.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ И КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАС В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

FORMATION DEVELOPMENT OF SOCIALIZATION AND COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN THE PROCESS OF ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

Сафронова Анна Александровна
Safronova Anna Alexandrovna

Россия, Ульяновск, ОГБОУ «школа - интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №89», Региональный ресурсный центр по комплексному сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра.

Russia, Ulyanovsk, IGNOU "Boarding School For Student with disabilities No.89", a regional resource center for comprehensive support for children with autism spectrum disorders.

E-mail: Saf.anna2014@ya.ru

Аннотация.

В статье рассматривается формирование и развитие навыков социализации и коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в процессе занятий адаптивной физической культурой (АФК). Занятия АФК - это не только коррекция нарушений двигательной сферы, стимуляция физического и моторного развития, создание предпосылок и стимуляция интеллектуального развития, это также педагогический процесс формирования личности, обеспечивающий условия для последующей социальной адаптации и интеграции детей (Плаксунова Э. В., 2009).

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, социализация, адаптивная физическая культура, сенсорная интеграция, игра.

Abstract.

The article examines the issues of formation and development of socialization and communication skills in children with autism spectrum disorders (ASD) in the process of adaptive physical education (APE). APE classes are not only the correction of motor disorders, stimulation of physical and motor development, creation of prerequisites and stimulation of intellectual development, it is also a pedagogical process of personality formation, providing conditions for subsequent social adaptation and integration of children (Plaksunova E.V., 2009).

Keywords: autism spectrum disorders, socialization, adaptive physical education, sensory integration, play.

Введение. С самого рождения дети развиваются только при условии постоянной стимуляции ощущениями от собственного тела и окружающей среды. Поэтому особое значение в обучении детей

с аутизмом имеет организация системы сознательных, целенаправленных воздействий, связанных с телесно-физическим развитием, так как доказано, что у детей с РАС существует взаимосвязь между развитием моторных навыков, речи, социального взаимодействия и академической успеваемостью (Плаксунова Э. В., 2009). Типичной характеристикой моторного развития детей с РАС является моторная неловкость, двигательные стереотипии, затруднения в имитации движений, сопротивление в принятии помощи при обучении двигательным навыкам, агрессия, самоагрессия, уход от ситуации обучения, несформированность навыков коммуникации и взаимодействия в коллективе. Так же исследования доказывают, что до 95 % детей с аутизмом страдают от дисфункции сенсорной интеграции, а умение своевременно принять и переработать сенсорную информацию влияет на развитие ребенка, на процесс обучения и его социализацию (Мальцева М.Н., Кобыляковская Е.А., Гилева А.Г., 2018; Манелис Н.Г, Никитина Ю.В., Феррой Л.М, Комарова О.П., 2018).

Исходя из этого в основу занятий по АФК в Региональном ресурсном центре комплексному сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра (РПЦ РАС) положено сенсомоторное развитие и игра, как ведущая деятельность ребенка. Цель исследования: оценить развитие навыков социализации и коммуникации у детей с РАС в процессе занятий адаптивной физической культурой.

Материалы и методы. В исследование приняли участие 10 детей в возрасте от 3 до 5 лет с диагнозом расстройства аутистического спектра. Исследование проводилось в течение учебного года, занятия проходили 1 раза в неделю продолжительностью 30 минут. Перед началом занятий АФК и по окончании курса проведены следующие исследования:

- сенсорного профиля по вопроснику О.Б. Богдашиной (Хаустов А.В., 2018).
- психофункционального состояния по протоколу педагогического обследования детей с РАС (Хаустов А.В., 2014).

Используя полученные данные, были сформированы 3 группы, разработан комплекс упражнений с использованием сенсорно-динамического зала («Дом Совы») направленный на коррекцию, развитие и усвоение двигательных навыков, моторного планирования, развития сенсорных систем (вестибулярной, проприоцептивной и тактильной) и социальную адаптацию. Для развития двигательной сферы детей с РАС важен осознанный и целенаправленный характер моторного обучения. Поэтому в ходе обучения и развития двигательных навыков должен использоваться всесторонний подход и оборудование, которое повышает мотивацию ребенка к занятиям и дает возможность создавать ситуацию игры, в ходе которой ребенок учится решать моторные задачи, достигая свои цели и развивая двигательный и сенсорный опыт. Игровой метод, применяемый на занятиях АФК - это специально организованная игровая деятельность, включающая в себя подвижные игры, эстафеты, спортивные игры с упрощенными правилами, игровые задания на основе сказочного сюжета или с любимыми героями ребенка.

Вовлечение в игру начинается с организации игрового взаимодействия ребенка с педагогом. Игровые действия должны иметь четкую цель и окончание. Упражнения в игре направлены на установление эмоционального контакта с ребенком, совершенствование зрительного контакта, улучшение способности взаимодействия. Так как произвольное внимание ребенка кратковременно и неустойчиво для малышей понятны такие игровые приемы как: «попрыгали, как зайчики»; «идем на носочках, как мышки», а игровые действия будут упрощены (например, на грядку посадим только красные «овощи-мячи»). Далее устанавливается игровое взаимодействие между двумя детьми (задания в паре) и затем в группе (3-4 ребенка). Используются игры, направленные на установление контакта, например, «передай мяч», «поезд», эстафеты. Для групповых занятий используется более длительный игровой сюжет, например, «поход в зоопарк», на таком занятии дети имитируют

движения животных. При этом роль взрослого в процессе игры постепенно снижается. Он становится наблюдателем за каждым игроком и за игрой в целом, помогая и поддерживая эмоционально, а также регулируя нагрузку.

Результаты исследования. В результате входного тестирования детей выявлено: снижение уровня двигательной активности и возможности социального взаимодействия, наличие стереотипий и дезадаптивного поведения. Результаты исследования сенсорного статуса, а именно вестибулярной системы, учитывались при формировании групп и составление групповых программ. 30% детей имеют гиперчувствительность вестибулярной системы, 70% - гипочувствительность. Со стороны проприоцептивной системы гипочувствительность отмечается у всех детей.

По завершению курса были получены следующие результаты по показателям групповой оценки детей с РАС:

1. Отмечена положительная динамика социального статуса и снижение уровня дезадаптивного поведения у всех детей, во всех группах установлено групповое взаимодействие.

2. При анализе показателя «крупная моторика» занятия оцениваются как достаточно эффективные, так как исходная оценка «удовлетворительно» перешла в разряд «хорошо».

Заключение. Исследования свидетельствует о достаточной эффективности использования сенсорно-моторной коррекции и игрового метода на занятиях адаптивной физической культурой для развития навыков социализации и коммуникации у детей с РАС. Подтверждением чего является положительная динамика, отмеченная по результатам проведенных тестов.

Литература

1. Плаксунова, Э.В. Влияние занятий по программе адаптивного физического воспитания «Моторная азбука» на двигательное и психомоторное развитие детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2009 № 4. С. 67-72.

2. Плаксунова, Э.В. Социализация детей с аутизмом в процессе игровой деятельности на уроках адаптивной физической культуры // Аутизм и нарушения развития. 2009. № 1. С. 65-68.

3. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие / Н.Г. Манелис, Ю.В. Никитина, Л.М. Феррои, О.П. Комарова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 70.

4. Телесные практики, сенсорная интеграция и эрготерапия: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / О.Р. Ворошнина, А.И. Санникова, М.Н. Мальцева, Е.А. Кобялковская, А.Г. Гилева - Перм. гос. гуманитар. -пед. ун-т. Пермь, 2018. С. 140.

5. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие / Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррои Л.М., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 18-36

6. Хаустов А.В., Красносельская Е.Л., Воротникова С.В., Ерофеева Ю.И., Матус Е.В., Станина А.И., Хаустова И.М., Шептунова Т.В. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования // Практика управления ДОУ. 2014. №1. С. 32-50

**АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ
СОЦИАЛИЗАЦИИ И КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С РАС**

**ART THERAPY AS A METHOD OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF
SOCIALIZATION AND
COMMUNICATION SKILLS OF CHILDREN WITH ASD**

Сергеева Кира Андреевна

Sergeeva Kira Andreevna

Россия, Ульяновск, ОГБОУ «Школа-интернат №89»

Russia, Ulyanovsk, OGBOU "Boarding school No. 89"

E-mail: sekira94@gmail.com

Аннотация.

Арт-терапия в отличие от других типов терапевтического воздействия отличается тем, что способна оказывать влияние на более высоком уровне взаимодействия – невербального общения. Арт-терапия является средством естественного самовыражения и самопознания. Она имеет спонтанный, креативный характер, ориентирована на создание ситуации доверия, чувства толерантности и внимания к внутреннему миру человека. Арт-терапевтические возможности искусства имеют социализирующую, развивающую и психопрофилактическую направленность. Правильно спланированное занятие позволяет снизить эмоциональное напряжение ребенка с РАС, обеспечить ощущение комфорта, что способствует улучшению взаимодействия, снижению тревожности. Арт-терапия помогает также и обогатить опыт социального взаимодействия. Специальная организация занятий позволяет провоцировать ребенка на контакт с окружающими сверстниками или со взрослыми.

Ключевые слова: Арт-терапия, социальное взаимодействие, коммуникация.

Abstract.

Art therapy, unlike other types of therapeutic effects, differs in that it is able to influence a higher level of interaction – nonverbal communication. Art therapy is a means of natural self-expression and self-discovery. It has a spontaneous, creative character, focused on creating a situation of trust, a sense of tolerance and attention to the inner world of a person. The art-therapeutic possibilities of art have a socializing, developmental and psychoprophylactic focus. A properly planned lesson allows you to reduce the emotional stress of a child with ASD, provide a sense of comfort, which helps to improve interaction and reduce anxiety. Art therapy also helps to enrich the experience of social interaction. The special organization of classes allows you to provoke a child into contact with other peers or with adults.

Keywords: Art therapy, social interaction, communication.

Введение. Социализация детей, имеющих расстройства аутистического спектра, приобретает все большую актуальность в связи с постоянным увеличением их числа. Проблема заключается в том, что в силу особенностей социальной сферы детей с аутизмом сложнее включить во взаимодействие со сверстниками, для этого требуется поиск нестандартных стратегий. Методы арт-терапии могут быть весьма эффективными в рамках решения задач социализации данной категории детей, имея ряд преимуществ: методы, основанные на творчестве, позволяют диагностировать состояние ребенка без помощи вербальной коммуникации, так как продукты творческой деятельности обладают диагностическим потенциалом сами по себе. Коммуникация – это зона роста большинства детей с

РАС, часто им сложно сообщить о своем состоянии словами, и эту проблему удается обойти путем применения методов арт-терапии. Занятия творчеством способствуют снижению тревожности, которая часто возникает у детей с РАС, что в итоге позволяет им лучше концентрироваться на учебных и коммуникативных задачах. Методы арт-терапии разнообразны и позволяют подобрать занятия для детей разного уровня развития, что всегда актуально в работе с детьми с ОВЗ. Арт-терапия может рассматриваться как «альтернативный язык, пригодный для выражения трудно передаваемых словами переживаний. Кроме того, она создает особую ситуацию, в которой дети могут увидеть в этих переживаниях смысл и прийти к интеграции своего прошлого и настоящего опыта».

Цель исследования: изучение эффективности применения методов арт-терапии в рамках решения задач социализации детей с аутизмом. Материалы и методы. Больше всего адаптации субъектов с аутизмом препятствуют стойкие нарушения взаимодействия с окружением. Расстройство социального функционирования – основная черта детей-аутистов. Типичный недостаток развития социальных навыков касается завязывания беседы, ответа на предложение поговорить от других людей, контакта глазами, считывания невербальных сигналов других людей, способности смотреть на происходящее с точки зрения другого. У детей с РАС снижена способность понимать эмоции другого человека.

Самое популярное направление арт-терапии – это изотерапия, или всевозможные рисуночные техники. Любое рисование гармонизирует эмоциональное состояние ребенка, позволяет ему быстро прийти в норму, но эффективнее всего в рамках решения этой задачи работает рисование красками. Работа с красками успокаивает детей, снижает тревогу и агрессию. Детям с аутизмом нравится рисовать или раскрашивать, они увлекаются монотонной деятельностью, и это постепенно приводит их к эмоциональному равновесию. Особенно действенны необычные способы рисования, например, рисование пальчиковыми красками или мыльными пузырями. Методики «Рисунок настроения» или «Рисунок чувства» помогают детям выразить свои внутренние переживания, не затрагивая вербальный компонент коммуникации, что позволяет использовать их с детьми любого уровня развития. Частный случай применения этого метода арт-терапии – составление истории о себе. При этом задействуется как текст, так и рисунки, затрагиваются глубокие переживания конкретного ребенка, что требует больших усилий с его стороны и большей вовлеченности в процесс. Данный метод подходит для работы с детьми, характеризующимися высокофункциональным аутизмом.

Результаты. Под спокойную музыку дети рисуют то, что чувствуют. Собственно, это и есть проявление того, что человек строит внутри себя и вокруг себя. Постепенно рисунок можно дополнять аппликацией из вырезок, природных материалов, опилками. Очень полезно после рисования сочинить музыку рисунка и играть ее на спонтанно созданных музыкальных инструментах. В процессе спонтанного рисования стабилизируются процессы возбуждения и торможения, проявляется навык слышать себя и другого. Приобретаемые навыки коммуникативной компетентности составят основу успешной социальной интеграции. Используя в работе различные символы, принятые в искусстве детей развивается ассоциативно-образное мышление, эмоциональное восприятие.

В практике работы с детьми использую приём «заражения» - процесс передачи эмоционального состояния от педагога к детям. Жесты, мимику, интонации голоса дети легко копируют, перенимая настроение педагога и осваивая необходимые навыки исполнения без дополнительных объяснений, замечаний или критики. При помощи художественных средств (музыка, слово, движение, пантомима, изобразительное творчество) ребёнок способен рассказать о своём внутреннем мире невербальным путём.

Образы из бессознательного открывают внутренний мир ребёнка, который можно не только понять, но и принять. Рисунки могут рассказать о ребёнке намного больше, чем беседа или наблюдения. Художественные выразительные средства способны раскодировать и расшифровать речь ребёнка, а детали, отраженные в творческой деятельности раскрыть всю гармонию чувств и эмоций.

Вывод. 1. Арт-терапия представляет собой способ воздействия на человека с целью психотерапевтической помощи, коррекции эмоциональных состояний.

2. Предметом применения арт-терапии в образовании является психологическая поддержка с целью восстановления духовной защищённости ребёнка и адаптации его в образовательном учреждении.

3. Использование педагогами арт-терапевтических возможностей видов искусств (музыка, живопись, поэзия) необходимы для решения задач, связанных с диагностикой развития ребёнка, его творческих способностей.

4. Облегчается процесс коммуникации со сверстниками, педагогом, другими взрослыми.

Литература

1. Баенская Е.Р. Использование сюжетного рисования в коррекционной работе с аутичными детьми // Альманах ИКП РАО, 2014 № 20 [Электронный ресурс]. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-20/ispolzovanie-sjuzhetnogo-risovanija-v-korrekcionnoj> (Дата обращения: 29.11.2019).
2. Богдашина О.Б. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме / под. ред. Е.А. Черенёвой. Красноярск: Международный институт аутизма КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014. 200 с.
3. Козырева В.П. Формирование коммуникативной активности у детей с множественными нарушениями в процессе коррекционной работы: Дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2011. 184 с.
4. Нейсон Б. О ключевых проблемах аутизма. Сенсорные аспекты аутизма // Аутизм и нарушения развития, 2016. Т. 14. № 3. С. 42—48. DOI: 10.17759/autdd.2016140304
5. Постальчук О.И. Психотерапевтическая роль манипуляций с изобразительными материалами при работе с детьми, имеющими нарушения в развитии. Москва: Когито-Центр, 2006 С. 142—159.
6. Хаустов А.В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития, 2009 № 1 С. 1—12.

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

С РАС С УЧЕТОМ ИХ СЕНСОРНОГО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

THE SPECIFICS OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH RACES, TAKING INTO ACCOUNT THEIR SENSORY-PERCEPTUAL FEATURES

Скупова Татьяна Витальевна

Skupova Tatyana Vitalievna

*Россия, Самара, ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»*

Russia, Samara, Samara State Socio-Pedagogical University

E-mail:skupova@pgrsga.ru

Аннотация.

В статье рассматриваются характерные для обучающихся с РАС трудности, которые препятствуют успешному включению в образовательный процесс, анализируются сенсорно-перцептивные особенности развития детей данной категории, а также специфика педагогического подхода при их наличии.

Ключевые слова: обучение детей с РАС, учебная деятельность детей с аутизмом, педагогическое сопровождение детей с РАС, сенсорно-перцептивное развитие при аутизме.

Abstract.

The article examines the difficulties typical for students with ASD that prevent successful inclusion in the educational process, analyzes the sensory-perceptual development features of children in this category, as well as the specifics of the pedagogical approach, if any.

Key words: teaching children with ASD, educational activities for children with autism, pedagogical support for children with ASD, sensory-perceptual development in autism.

Решение вопросов организации оптимально успешного включения детей с психическими нарушениями в образовательное пространство является социально значимой проблемой современной отечественной системы образования. Актуальность поиска путей ее решения связана не только с постоянно растущим количеством обучающихся данной категории, но и усилением роли психолого-педагогического подхода к ним. Особую важность это приобретает для детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС). Известно, что это неоднородная категория обучающихся, различающихся по клинико-психологическим характеристикам, уровню эмоционального, когнитивного, речевого развития. Мы должны понимать, что клинико-психологическое разнообразие данной группы обусловлено наличием различных биологических факторов, сложностью этиопатогенеза имеющихся у них нарушений.

Известно, что включение в образовательную среду обладает выраженным развивающим потенциалом для любого ребенка, так как формирует жизненно важные компетенции, навыки продуктивного социального взаимодействия, позволяет расширять накопленный социальный опыт. Если данный процесс будет проходить успешно, то это будет способствовать решению проблемы изоляции не только ребенка, но и всей его семьи (Егорова, 2015).

Одними из наиболее выраженных особенностей своеобразия развития таких детей, серьезно влияющих на успешность их учебной деятельности, являются следующие:

- наличие неравномерности развития разных сторон психики;
- своеобразие эмоционального, зрительного, тактильного контактов;
- значительные проблемы речевого взаимодействия с окружающими;
- проявления разнообразных стереотипий, сверхценных интересов;
- выраженные реакции на изменения в происходящем;
- сложности произвольной организации поведения и внимания;
- нередко встречающиеся проявления дезадаптивного поведения;
- снижение познавательной активности и учебной мотивации.

Знание данных особенностей, их учет в процессе организации педагогического сопровождения детей является необходимым условием результативности и обеспечивает качество педагогической деятельности специалистов образовательной организации, где получают образование обучающиеся с РАС. Известно, что дети с аутизмом характеризуются не только наличием полиморфности в

клиническом аспекте, но и в условиях организации их педагогического сопровождения (Морозов, 2015). Известно, что хорошая перцепция и интеграция ощущений залог правильной работы над трудностями и осваиванием навыков, необходимых ребенку (Ефремова, 2020). Поэтому особое значение имеет адаптация образовательной среды, позволяющая гибко учитывать специфику сенсорно-перцептивного развития каждого ребенка, включающегося в учебный процесс. Мы должны понимать, что обработка сенсорной информации у таких детей происходит качественно иначе, чем у нейротипичных сверстников.

Имеющиеся особенности восприятия и переработки поступающей информации могут серьезно повлиять на характер поведения таких обучающихся, продуктивность их общения с педагогами и другими окружающими людьми, способность усваивать учебный материал. Например, ребенок не может заниматься в физкультурном или музыкальном зале из-за наличия повышенной чувствительности к звуковым стимулам, отказывается зайти в школьную столовую или буфет, т.к. не переносит интенсивных запахов. Яркое освещение кабинета школы является препятствием к систематическим занятиям с учителем-логопедом или педагогом психологом. Причем один и тот же сенсорный стимул может приводить к возникновению целого ряда поведенческих реакций. Например, неприятный для ребенка звуковой стимул может привести к тому, что он будет кричать, закрывать уши и жмуриться, или начнет кусать себе руку или стучать кулаком по щеке. Подобные ситуации встречаются достаточно часто и очень затрудняют организацию учебного процесса. Педагоги должны учитывать такого рода сложности детей и стараться исключить или минимизировать воздействие болезненных для ребенка стимулов.

Нередко у детей с гиперчувствительностью к сенсорным стимулам, особенно в ситуациях очень долгого или слишком активного воздействия на органы чувств, могут возникать проявления сенсорной перегрузки, проявляющиеся в форме усиления стереотипий разного характера (моторных, сенсомоторных, речевых и др.). В это же время обучающийся может начать отказываться от выполнения учебных заданий, убежать или прятаться, кричать, проявлять агрессивные поведенческие реакции. Педагог, находящийся рядом, должен как можно быстрее избавить ребенка от воздействия болезненных стимулов, например, увести в тихое, малолюдное место, дать звукопоглощающие наушники, и дать ему успокоиться. Бывают случаи, когда у обучающегося отмечается выраженное стремление к получению определенных сенсорных ощущений, и он будет заниматься их постоянным поиском и воспроизведением. Такая особенность тоже дезадаптирует его поведение, осложняет продуктивное взаимодействие, как в учебных, так и во многих жизненных ситуациях. Здесь будет важным выстраивать работу таким образом, чтобы обеспечивать ребенка дополнительными сенсорными ощущениями.

В тех случаях, когда у ребенка имеются нарушения фильтрации сенсорной информации, педагоги могут столкнуться с проблемой наличия серьезных нарушений функции внимания у обучающегося, что приводит к невозможности концентрироваться на значимых объектах и игнорировать малозначительные сенсорные раздражители. Нередко в педагогической работе с детьми с РАС, можно столкнуться с наличием нарушенного функционирования не только одной, но и нескольких сенсорных систем одновременно. Такого рода нарушения проявляются особыми формами поведения, которые могут выполнять защитную или компенсирующую функцию (Манелис, 2018).

Все проявления сенсорных дисфункций у обучающихся с РАС не могут игнорироваться в процессе их учебной деятельности. Педагоги должны относиться к ним с пониманием и помогать справляться с подобными трудностями. Требуется проведение специальной работы, способствующей

улучшению функционирования сенсорных систем. Желательно, чтобы педагог, работающий с обучающимся с аутизмом, был знаком с его сенсорным профилем, т.е. знал все особенности функционирования сенсорных систем ребенка. Включение специалистами школы в работу с ребенком различных педагогических приемов, учитывающих специфику его сенсорно-перцептивного развития, использование во время занятий с ним индивидуально разработанного комплекса сенсорных, моторных и сенсомоторных упражнений будет способствовать улучшению не только перцептивного, но и его эмоционального, когнитивного, моторного развития, обогащению его чувственного мира, расширению жизненного опыта. Это также облегчит процесс включения ребенка школьную среду, так как учебная деятельность, организованная в комфортных для него условиях, будет более качественной, а значит и эффективной.

Литература

1. Егорова Л. В. Зверева Е. А. Орлова М. А. Шаргородская Л. В. Чурилина Е. В. Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе. Методическое пособие. – М.: РБОО «Центр лечебной педагогики», 2015. 88 с.
2. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. – Самара: ООО «Медиа-Книга», 2015. 540 с.
3. Ефремова Т.Е. Сафонова И.А., Лобанова А.М. Роль сенсорной интеграции в реабилитации детей с речевыми и психическими нарушениями в практике отделения медицинской реабилитации ГБУ РО «ОДКБ»: учебно-методическое пособие. Ростов-на Дону: Изд-во РостГМУ, 2020. 36 с.
4. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие / Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррои Л.М., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

FORMATION OF SPEECH COMMUNICATION SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Тишина Оксана Валерьевна, Бишаева Жанар Айтбековна

Tishina Oksana Valeryevna, Bishaeva Zhanar Aitbekovna

Казахстан, Караганда, КГУ КарОблПМПК

Kazakhstan, Karaganda, PGA KarRegPMPC

E-mail: oksa.tishina@mail.ru; zhanara-ahmadova@mail.ru

Аннотация.

Нарушения социального функционирования, связанные с недостатком общения, являются наиболее серьезными проблемами для детей с расстройствами аутистического спектра. Ребенок с РАС не способен интегрировать отдельные элементы восприятия конкретного человека в общий контекст, поэтому взаимодействие и общение не соответствуют общим закономерностям. Актуальность данной темы обусловлена растущим количеством детей с диагнозом РАС и необходимостью поиска эффективных методов коррекционной работы, способствующих формированию у них навыков общения. Целью данной статьи является изучение существующих

подходов и методик, направленных на развитие речевых коммуникационных навыков у детей с РАС, а также выявление особенностей применения на практике.

Ключевые слова: речевая коммуникация, РАС, коррекционная работа, развитие речи, навыки общения, социальная адаптация, логопедия, дефектология, методы коррекции.

Abstract.

Social functioning disorders associated with communication deficits are the most serious problems for children with autism spectrum disorders. A child with ASD is unable to integrate individual elements of a specific person's perception into the general context, so interaction and communication do not correspond to general patterns. The relevance of this topic is due to the growing number of children diagnosed with ASD and the need to find effective methods of correctional work that contribute to the formation of their communication skills. The purpose of this article is to study existing approaches and methods aimed at developing speech communication skills in children with ASD, as well as to identify the features of their application in practice.

Keywords: speech communication, ASD, correctional work, speech development, communication skills, social adaptation, speech therapy, defectology, correction methods.

Введение. В возрасте 2 лет большинство детей способны использовать жесты и звуки для координации внимания между людьми и объектами, вступать в социальные взаимодействия и целенаправленно общаться с теми, кто за ними ухаживает. Эти ранние намеренные жесты и звуки являются формами досимволической коммуникации и служат основой для появления слов и символической коммуникации. По мере того как маленькие дети приобретают навыки общения с помощью этой невербальной системы, они становятся активными членами своего социального окружения и формируют вербальный язык на основе этой уже функционирующей коммуникативной системы. Однако дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) отличаются большим разнообразием в своем раннем развитии с точки зрения развития языка и приобретения довербальных и вербальных навыков. Исследования А.А. Кудрявцева показывают, что у некоторых детей с расстройствами аутистического спектра может наблюдаться ранняя задержка в развитии, например, появления слов и фраз, а у других - регресс в использовании слов на втором году жизни [1].

Целью исследования является изучение существующих подходов и методик, направленных на развитие речевых коммуникационных навыков у детей с РАС, а также выявление особенностей применения на практике. Материалы и методы. В рамках данного исследования был проведен анализ научных публикаций и исследований, посвященных коррекционной работе с детьми с РАС в области речевой коммуникации. Материалы включали отечественные и зарубежные исследования, представленные в научных статьях, монографиях и диссертациях, а методы исследования включали систематический анализ и обобщение данных из различных источников, что позволило выявить современные тенденции и направления в изучаемой области.

Результаты. На ранних этапах жизни детей с расстройствами аутистического спектра нарушения в использовании символов и невербальных навыков негативно влияют на способность использовать речь, развивать разговорные способности и поддерживать социальную взаимовыручку с партнерами по общению, независимо от их когнитивных способностей. Способность детей с расстройствами аутистического спектра общаться и использовать язык зависит от их интеллектуального и социального развития. Некоторые дети с расстройствами аутистического спектра не могут общаться с помощью речи или языка и имеют очень ограниченные языковые навыки. В свою очередь, С.Б. Башмакова, О.А. Петушкова выделили ряд основных компонентов,

которые считаются эффективными образовательными практиками для детей школьного возраста с расстройствами аутистического спектра и их семей в рамках формирования речевой коммуникации:

- во-первых, дети с расстройствами аутистического спектра нуждаются в индивидуализированной поддержке и услугах, которые подбираются в соответствии с их профилем в процессе разработки индивидуальной образовательной программы;

- во-вторых, систематическое обучение является ключом к успеху в образовании и требует тщательного планирования, обоснованных целей, определенных процедур обучения, а также процесса оценки и внесения необходимых изменений;

- в-третьих, для того, чтобы учебный план был понятен учащимся и персоналу, необходима структурированная учебная среда;

- в-четвертых, необходимо добавить в учебный план специализированное содержание в таких областях, как социальная активность, инициирование и реагирование на социальные предложения, а также навыки проведения досуга и отдыха;

- в-пятых, необходим функциональный подход к проблемному поведению, направленный на замену трудного поведения соответствующим. Участие семьи имеет решающее значение для успешного обучения ученика [2].

Стоит отметить, что наиболее аккредитованным методом лечения является терапия прикладного поведенческого анализа (АВА). Методы вмешательства АВА включают в себя побуждение, задержку времени, подкрепление, угасание, анализ задач, прерывание/перенаправление реакции и дифференцированное подкрепление. Раннее вмешательство имеет огромное значение при работе с аутизмом. Так по общему мнению научного сообщества, необходимо искать вмешательство сразу, как только возникло подозрение на аутизм, а не ждать окончательного диагноза. Если перестраховаться и быть на шаг впереди с момента обнаружения задержек, это поможет начать долгий путь лечения. Кроме того, в исследованиях Е.А. Шунина, Д.Д. Чеснокова сообщается о положительных результатах привлечения семей в качестве участников вмешательства для развития языка, коммуникации и социальной отзывчивости [3]. Родителей учат облегчать реакцию и инициировать совместное внимание у детей с аутизмом, используя современные поведенческие подходы, а также развивающие и более натуралистичные методы. Это вмешательство предоставляет родителям множество примеров и возможностей практиковать полученные знания в контексте повседневной деятельности со своим ребенком. Контролируемое исследование эффективности тренинга, направленного на понимание родителями особенностей аутизма и поддержку социальной коммуникации у их маленьких детей с аутизмом, оказало заметное влияние на коммуникативные навыки как родителей, так и детей. Дети продемонстрировали прогресс в инициировании совместного внимания, выполнении поведенческих просьб и общении с намерением. Родители также отметили улучшения в невербальной коммуникации, которые сохранились через 4 месяца после вмешательства.

О.А. Петушкова, С.Б. Башмакова предложили промежуточный подход к вмешательству для детей с расстройствами аутистического спектра и предположили, что и поведенческий, и развивающий подходы вносят важный вклад [4]. Эти исследователи описали современные поведенческие подходы, которые дают детям возможность выбора, разделяют контроль над возможностями обучения и используют предпочитаемые ребенком виды деятельности и материалы. Примером современного поведенческого подхода может служить тренинг поворотных реакций. Это эмпирически подтвержденное игровое вмешательство, в котором используются как поведенческие техники, так и принципы развития для устранения основных дефицитов аутизма, в частности,

коммуникации и социального взаимодействия. Музыка также использовалась в паре с альтернативной и дополнительной коммуникацией для облегчения рецептивной языковой продукции у детей с расстройствами аутистического спектра. Так, например, в своих исследованиях И.В. Диярова, А.С. Адутина использовали заранее подготовленную знакомую песню, чтобы научить трех участников эксперимента (возраст 3-5 лет) символам животных [5]. Уровень ответов участников был выше в условиях с музыкой по сравнению с условиями без музыки. Кроме того, М.А. Адильжановасчитает, что музыкальные элементы (например, простые ритмичные мелодии в песнях) являются важной частью музыкальных интервенций для обучения языковым навыкам детей с расстройствами аутистического спектра, особенно в сочетании с логопедическими стратегиями [6].

В заключении отметим, что у детей с расстройствами аутистического спектра наблюдаются нарушения языкового развития, под которыми понимаются ограничения в продуцировании речи и осуществлении социальной деятельности, такой как общение с другими людьми. Результаты данного исследования можно интерпретировать так, что факторами, влияющими на неспособность установить коммуникацию со сверстниками, являются ограниченная речевая продукция, ограничения в понимании смысла высказываний и неспособность детей идентифицировать слова, передаваемые другими людьми. Детям с расстройствами аутистического спектра необходимо давать много информации на ранних этапах развития, поскольку это может оказать большое влияние на высокую отдачу в производстве языка на протяжении всей их жизни.

Литература

1. Кудрявцева А.А. Особенности развития речевой коммуникации у детей с РАС // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития. 2023. 4(2). 98-100.
2. Башмакова С.Б., Петушкова О.А. Специфические особенности мотивации речевой коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра // Мир науки: педагогика и психология. 2020. 8(2). 64-72.
3. Шулгина Е.А., Чеснокова Д.Д. Речевое развитие детей с рас в условиях семьи // Здоровье в условиях цифровой образовательной среды: от проблем-к решениям. 2021. 167-171.
4. Петушкова О.А., Башмакова С.Б. Исследование нарушений речевой коммуникации дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. 2020. 6. 172-178.
5. Диярова И.В., Адутина А.С. Особенности логопедической работы по развитию речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра // Современное образование. 2019. 121-128.
6. Адильжанова М.А. Влияние имитационных способностей на развитие речи у детей с аутизмом // Логопедия. 2014. 3. 87-88.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

DEVELOPMENT OF SPEECH AND COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

**Ханова Ольга Владимировна, Волкова Наталья Владимировна,
Елкина Елена Викторовна**

Khanova Olga Vladimirovna, Volkova Natalia Vladimirovna, Yelkina Elena Viktorovna
Россия, Казань, МБДОУ «Билингвальный детский сад №155 компенсирующего вида»

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в том, что дети с расстройством аутистического спектра нуждаются в оказании своевременной разносторонней помощи специалистов и педагогов, в период интенсивного развития - дошкольного возраста. Развитие речевых и коммуникативных способностей у детей с данной патологией является наиболее значимым и востребованным на сегодняшний день.

Ключевые слова: развитие, речевые и коммуникативные навыки, детей с расстройством аутистического спектра.

Abstract.

The relevance of this article lies in the fact that children with autism spectrum disorder need timely comprehensive assistance from specialists and teachers, during the period of intensive development - preschool age. The development of speech and communication abilities in children with this pathology is the most significant and in demand today.

Keywords: development, speech and communication skills, children with autism spectrum disorder.

Ребенок с первых дней своей жизни включается в социальный мир, который состоит прежде всего из людей, окружающей природы, животных, предметов. Особенно интенсивно социализация ребенка начинается с момента приобщения к коммуникации с окружающими людьми. Нарушение социального взаимодействия приводит к искаженному развитию, моделью которого являются расстройства аутистического спектра. Речь - социальная функция, но как продукт деятельности мозга она имеет физиологические механизмы. Поэтому для нормального и своевременного ее развития необходима сохранность всех мозговых структур, прежде всего, речедвигательного анализатора. Его периферический отдел осуществляет двигательный речевой акт, а центральный- отвечает за синтез двигательного акта, координации тонких речевых движений, их последовательность и переключаемость. Если речь начинает развиваться на неблагоприятной основе (например, раннее поражение ЦНС), она будет формироваться неполноценно, вызывая нарушения в других психических функциях (Е.М. Мастюкова).

Система воспитания и обучения подбирается в индивидуальном порядке для каждого ребенка, с учетом динамики расстройства аутистического спектра, разнообразия и низкий уровень предсказуемости решения поставленных задач в обучении затрудняет планирование работы, используются различные подходы, вариативные образовательные формы и методы.

У детей с расстройством аутистического спектра страдают речевые и внеречевые механизмы общения: отмечается отсутствие лепета и слабое развитие функции подражания. Ребенок не выполняет простые речевые инструкции, хотя может в то же время понимать обращенную речь. Внимание к другому человеку, чувство партнера, умение понимать и адекватно использовать в процессе общения взгляды, позы, мимику. Как правило у детей с расстройством аутистического спектра потребность в общении отсутствует.

Особый подход и время требует формирование речи у детей с РАС. Объем изучаемого материала, его содержание, а также использование специальных приемов обязательное условие для занятий с данными детьми. В практике дети с «чистым» аутизмом встречаются крайне редко. Различность аутистических расстройств не позволяет сразу приступать к формированию у детей понимания обращенной речи и произносительной ее стороны. Общая подготовительная работа очень

важна для начала деятельности по развитию речевой функции. Установление контакта (вербального, зрительного, тактильного) - основная направленность коррекционной работы с ребенком, имеющим расстройства аутистического спектра. В начале работы как правило дети с данным расстройством не реагируют на предложенные игры, упражнения, не выполняют инструкции, предложенные в ходе различных действий. Педагогу нужно сопровождать свою речь дополнительной коммуникацией. Многим детям с РАС трудно воспринимать устную речь других детей, их могут постоянно отвлекать стимулы окружающего мира. Во время коммуникации с ребенком требуется не просто речь, а включение мимики, движения рук и ног. Сопровождение речи фотографиями, рисунками, отражающими то, о чем идет речь оказывают большую помощь в понимании ребенком происходящего. Если ребенок отказывается выполнять предложенные действия, нужно их прекратить, а если ребенок начинает выполнять действия можно их повторить 1-3 раза для закрепления. Упражнения, слова которые ребенок знает, следует использовать в играх, прогулках, режимных моментах, упражнениях, занятиях.

В работе с ребенком с РАС нужно обдуманно подходить к построению игры и занятия, не придерживаться строго поставленного плана, учитывать желания, интересы, возможности ребенка. Пирамидки, рамки- вкладыши, кубики, матрешки-игрушки с которыми чаще всего любят играть дети с РАС хорошо включать в занятия и упражнения для развития коммуникативных навыков. Детям с данным нарушением очень сложно взаимодействовать с окружающим миром, поэтому основная задача взрослых побуждать, подталкивать к познанию мира. Игры и упражнения на подражание и обучение артикуляционным движениям - это начальный этап развития вербальной коммуникации. Ребенок постепенно начинает повторять за взрослым простые движения в ответ на инструкции. Звуки и движения следует выбирать индивидуально, в соответствии с предпочтениями ребенка. Артикуляционные упражнения должны быть самыми простыми и понятными (открыть и закрыть рот; показать язык; вытянуть губы трубочкой).

Формировать навыки подражания помогает использование подкрепления. Подкрепление как инструмент обучения позволяет ребенку видеть, что он делает правильно, а что нет. Повторение уже пройденного материала благотворно влияет на развитие ребенка, но при этом стоит вносить что-то новое (задания могут оставаться прежними, но заменяются игрушки, картинки, предметы), чтобы не выработывалось стереотипное поведение и отказ от нового предложенного материала. Очень важна в развитии коммуникативных навыков ребенка с РАС взаимосвязь педагога с родителями. Все что ребенок делает в детском саду хорошо повторять и дома. Опора на интересы ребенка, например, если ребенок любит играть с машинками, следует включить их в занятия и игровые упражнения с ними. На занятиях и в играх следует придерживаться режиму и ритму ощущений ребенка. Должна соблюдаться последовательность действий: приветствие, игра, выполнение инструкций, прощание. Следует включать в занятия ежедневные ритуалы ребенка. Выстраивание в определенный ряд машинок, постройки из кубиков, можно использовать в занятиях по активизации речи. Стараться избегать дискомфортных ситуаций для ребенка.

Использование метода визуальной поддержки хорошо использовать для создания режима дня. Создание особого режима для ребенка с РАС необходимое условие его развития. Различные явления окружающего мира, события, происходящие с ним, часто не связаны в его сознании с определенными временными рамками. У ребенка с данной патологией не формируется структура времени, отсутствует понимание последовательности событий: он не знает, когда и что делать, не может самостоятельно планировать свое время, что приводит к нарушениям поведения. Для преодоления трудностей ребенку обязательно нужен специальный режим дня.

Заключение. Систематические занятия обязательно дадут положительную динамику развития, какой бы ни была тяжелой степень выраженности расстройства аутистического спектра у ребенка. В работе с детьми с этой патологией важны системный подход, время и командная работа педагогов и родителей.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: Учеб. Пособие. М., 2006.
2. Борисенко М.Г., Датешидзе Т.А., Лукина Н.А. Учимся слушать и слышать. СПб., 2003.
3. Ковалец И.В. Программа раннего развития детей с аутизмом. Минск, 1998.
4. Мастоюкова Е.М., Москвина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М., 2004.
5. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М., 2007.
6. Новотворцева Н.В. Методика развития речи у неговорящих детей: Учеб. -метод. пособие. Ярославль, 1999.
7. Пятница Т.В., Башинская Т.В. Система коррекционного воздействия при моторной алалии. М., 2011.

МУЗЫКА КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С РАС ПОСРЕДСТВОМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

MUSIC AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE AND EMOTIONAL-PERSONAL SPHERE OF CHILDREN WITH ASD THROUGH DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES

Шавалиева Лия Айратовна

Shavaliyeva Lia Airatovna

Россия, Казань, МАДОУ «Детский сад №276 комбинированного вида»

Russia, Kazan, MADOU "Kindergarten No.276 of combined type"

E-mail: lina1595@yandex.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в исследовании влияния музыки на развитие личности детей с расстройствами аутистического спектра. Данная проблема представляет собой сложную взаимосвязь развитости коммуникативной сферы ребенка и его эмоциональной готовности для дальнейшего формирования навыка социализации и эмоционально стабильной личности. Сформированность навыка коммуникации, умения определять чувства и эмоции окружающих, уровень социализации – все это влияет на эмоциональное состояние ребенка с РАС.

Ключевые слова: дошкольники с расстройством аутистического спектра (РАС), социально-коммуникативная сфера, психологическое здоровье, музыка, интерактивные игры, эмоции, чувства, нежелательное поведение.

Abstract.

The relevance of this article lies in the study of the influence of music on the personality development of children with autism spectrum disorders. This problem represents a complex relationship between the development of the child's communicative sphere and his emotional readiness for the further formation of socialization skills and an emotionally stable personality. The development of communication skills, the

ability to recognize the feelings and emotions of other people, the level of socialization – all this affects the emotional state of a child with ASD.

Keywords: preschool children with autism spectrum disorders (ASD), social and communicative sphere, psychological health, music, interactive games, emotions, feelings, unwanted behavior.

В последние несколько лет наблюдается заметный рост количества детей с ОВЗ в дошкольных образовательных учреждениях. Наиболее актуальной и недостаточно изученной на данный момент времени является проблема обучения и воспитания детей с нарушениями эмоционально-личностной сферы, в частности детей с расстройствами аутистического спектра. В дошкольном возрасте основной психологического развития детей является общение и социализация. Ребенок в этом возрасте изучает самого себя, свои потребности, мысли и чувства, что способствует его развитию. Однако, у детей с РАС социально-коммуникативная сфера нарушена. Это в свою очередь связано с невозможностью определять и различать человеческие эмоции, чувства. Все это приводит к нестабильному эмоциональному фону: возникают скачки в настроении, появляются признаки нежелательного поведения, негативизм. Как следствие, это оказывает влияние на их эмоциональную стабильность.

Одним из наиболее благоприятных способов личностного развития ребенка с РАС и его навыков социализации является музыкальная терапия. Многие авторы отмечают положительное влияние музыки на развитие навыков коммуникации и социального взаимодействия. Музыка помогает установить контакт с ребенком, зародить в нем интерес к самовыражению, позволить передавать свои эмоции через звуки, шумы, ритмы, способствовать лучшей регуляции эмоционального состояния ребенка с РАС. Однако, на практике, многие специалисты сталкиваются с тем, что такие дети в большинстве своем являются восприимчивы и сверхчувствительны к звукам окружающей действительности. В связи с этим, возникла необходимость создания удобной системы приучения к музыкальным занятиям.

Цель – развитие коммуникативной и эмоционально-личностной сферы у ребенка с РАС средствами цифровых образовательных ресурсов.

Задачи, которые мы выделили для себя: развивать темпо-ритмическую организацию;развивать слуховое и зрительное восприятие; развивать начальные навыки социального взаимодействия; закрепить знания о человеческих эмоциях;развивать понимание обращённой речи;развивать саморегуляцию;формировать подражательный навык;формировать положительное отношение к звукам окружающей действительности и музыки;снизить проявления агрессии и признаков нежелательного поведения; формировать начатки речи и навыка коммуникации.

Данная система состоит из нескольких этапов, на каждом из которых решаются свои задачи. Надо отметить, что каждый этап и каждое незначительное на первый взгляд действие со стороны ребенка мы обязательно подкрепляем, поощряем, тем самым дополнительно стимулируя их к дальнейшему выполнению инструкции педагога.

1 этап – предварительная подготовка в группе. В знакомой для детей обстановке педагог воспроизводит плавную, спокойную музыку, сначала на самой минимальной громкости, чтобы это было еле заметно для детей с РАС. Постепенно громкость прибавляется, при этом отслеживается реакция детей на данные манипуляции. Если у ребенка начинается нежелательное поведение, педагог это отмечает, и в дальнейшем, предупреждает данное поведение мотиватором. Как только ребенок сможет прослушать (не закрывая уши и т.д.) музыкальный отрывок в течение хотя бы непродолжительного времени 3-5 секунд, то педагог подкрепляет социально приемлемое поведение с помощью мотиваторов. Постепенно продолжительность воспроизведения увеличивается. Как только

дети привыкнут к звучанию мелодии, педагог переходит к прослушиванию песен со словами (здесь работа ведется по такому же принципу – от простого к более сложному, постепенно увеличивая время прослушивания). На данном этапе используются такие средства, как: интерактивные доски, планшеты.

2 этап - знакомство с музыкальным залом. Первоначальной задачей на данном этапе является обучение детей умению заходить в музыкальный зал без проявлений нежелательного поведения (изначально поощряем ребенка, если он смог зайти в зал без агрессии; потом сесть на стул и сидеть во время занятия, в дальнейшем сесть с другими детьми и совместно с ними выполнять инструкции музыкального руководителя).

3 этап – знакомство с музыкальными инструментами. В первую очередь работу начинаем с изучения музыкальных инструментов по картинкам, через интерактивные игры. Далее переходим к тому, что добиваемся от ребенка, чтобы он взял инструменты в руки, познакомился с ними, привык к ним и их звучанию (изначально все это проделываем со знакомыми погремушками, гармошками, которые используются на коррекционных занятиях). Завершающим шагом на данном этапе будет – сформировать у ребенка навык издавать звуки с помощью разнообразных инструментов.

4 этап – знакомство с музыкальными произведениями.

5 этап – развитие эмоционально-личностной сферы посредством музыкальных представлений. Первоначально мы проводим ознакомление детей с эмоциями, обучаем их распознаванию, передаче чувств с помощью мимики посредством разработанных интерактивных игр и карточек (ссылки на игры <https://learningapps.org/watch?v=p3vykvo5v24>, <https://learningapps.org/watch?v=p4xbk2pga23>). В дальнейшем, когда данные навыки закреплены, переходим к участию в музыкальных представлениях, утренниках.

Данная система приучения к музыке оказалась довольно эффективной. За время применения ее в группе компенсирующей направленности (5 детей) были достигнуты следующие результаты:

Таблица 1

Сформированные навыки	Кол-во детей (%)	Кол-во детей (%)
	Сентябрь 2023	Май 2024
Страх звуков и музыкальных инструментов	60%	0%
Навык подражания	20%	80%
Темп, ритм	20%	60%
Слуховое и зрительное восприятие	40%	80%
Начатки социального взаимодействия	0%	40%
Нежелательное поведение	60%	0%
Понимание обращенной речи	40%	80%
Саморегуляция	0%	80%

Таким образом, хотелось бы сказать, что музыкальные занятия оказывают положительное влияние на развитие личности ребенка с РАС, на его аффективную сферу. Прослушивание музыки помогает сгладить приступы нежелательного поведения, успокоить ребенка с РАС, настроить его на дальнейшую деятельность, учит саморегуляции. Наша задача как специалистов помочь детям и обучить их социально-коммуникативным навыкам посредством сюжетно-ролевых, познавательно-развлекательных (музыкальных) и интерактивных игр.

Литература

1. Кэтрин Морис, Джина Грин, Стивен К. Льюс. Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов/ Пер.с англ. Колс Е.К., 1996. 111 с.
2. Лебединский, В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Изд-во МГУ, 1990. 321 с.
3. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком / О.С. Рудик. М.: Изд-во «ВЛАДОС», 2014.210 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Шарифуллина Галина Петровна, Аглиуллина Алина Закиевна

Sharifullina Galina Petrovna, Agliullina Alina Zakievna

Россия, Мамадыш, ГБОУ «Мамадышская школа-интернат»

Russia, Mamadysh, GBOU "Mamadysh boarding school"

E-mail: galina_sharifullina@mail.ru, agliullina.86@mail.ru

Аннотация.

Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуального развития детей. Чем выше уровень развития мелкой моторики, тем лучше развиты память и внимание, связная речь. У детей с РДА наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы: нарушение произвольной регуляции движений, недостаточная координированность и четкость непроизвольных движений, трудности переключения и автоматизации. Наиболее страдает у детей данной категории моторика кистей и пальцев рук. Отклонения в развитии моторной сферы у детей создают определенные трудности в учебной деятельности, особенно неблагоприятно влияют на овладение навыками письма, рисования, ручного труда.

Ключевые слова: дети с расстройством аутистического спектра, манипуляторные действия, моторика рук, затруднения, моторная неловкость, игровая деятельность, пальчиковая игра.

Abstract.

The level of development of fine motor skills is one of the indicators of intellectual development of children. The higher the level of development of fine motor skills, the better memory and attention, coherent speech are developed. Children with RDA have abnormalities in the development of the motor sphere: violation of arbitrary regulation of movements, insufficient coordination and clarity of involuntary movements, difficulties in switching and automation. The motor skills of the hands and fingers are most affected in children of this category. Deviations in the development of the motor sphere in children create certain difficulties in educational activities, especially adversely affect the mastery of writing, drawing, and manual labor skills.

Keywords: children with autism spectrum disorder, manipulative actions, hand motor skills, difficulties, motor awkwardness, play activity, finger play.

Синдром аутизма является одной из наиболее сложных проблем современной психиатрии. Лечение детского атипичного аутизма пытаются осуществлять не только психиатры, но и психологи, педагоги, биологи, специалисты в области социальной реабилитации. Говоря о РАС мы понимаем определенные нарушения в генезисе личности, что выражается в трудности построения

взаимодействия и коммуникации с окружающим социумом. У всех детей с РАС можно наблюдать те или иные отклонения в развитии речи и проблемы развития крупной и мелкой моторики, что проявляется в слабом контроле равновесия, нарушении силы, координации и точности движения, несформированность двигательной и зрительной координации. Детям с аутистическими нарушениями сложно выполнять точные действия с мелкими предметами, когда пальцы руки должны действовать согласованно и координированно. Поэтому так важно при проблемах с речью и коммуникацией стимулировать пальцы рук ребенка. Ведь еще В.А. Сухомлинский говорил: «Ум ребенка находится на кончиках его пальцев». Для развития мелкой моторики подходят любые как традиционные, так и инновационные техники (лепка, гимнастика, вырезание из бумаги, пальчиковые игры, конструирование, нанизывание бус, поиск в мелких камешках игрушек, песочная и су-джок терапия). Цель такого манипулирования – развитие кинестетической памяти и сознания. Ребенку с аутизмом нужно не просто показать (он не умеет подражать в отличие от других детей), но научить, выполняя операцию его руками до тех пор, пока она не будет доведена до автоматизма. Основная наша помощь состоит в передаче ему моторного стереотипа действия, движения, т. е., попросту говоря, мы манипулируем руками ребенка: вкладываем кисточку или карандаш в его руку и ею рисуем или пишем; поддерживаем и направляем обе его руки на занятии лепкой, аппликацией и т. п. Этот вид помощи является наиболее адекватным и из-за характерных для аутичных детей сложностей произвольного сосредоточения, которые в начале занятий делают, чаще всего, невозможным выполнение ими задания по образцу, по подражанию. В дальнейшем, по мере того как прогрессирует произвольное внимание ребенка и становятся более уверенными его движения, мы уменьшаем физическую поддержку его руки: не держим кисть, не водим всей рукой, а, например, только поддерживаем локоть. Определение уровня мелкой моторики и координации движения рук позволяет правильно спланировать коррекционную работу. Все задания предлагаются ребенку в игровой форме.

Одним из наиболее занимательных методов работы с детьми с РАС являются пальчиковые игры. Гимнастика и специальные игры для пальчиков разнообразны, интересны, веселы. Так же существует множество пальчиковых игр, включающих в себя коммуникативные компоненты. Важно наблюдать за ребенком, если он проявляет интерес к пальчиковым играм, то нужно делать на них акцент и обязательно включать в систему коррекционной работы. Для развития кинестетической основы движений руки необходимо начинать со следующих простых упражнений (без речевого сопровождения). Обращать внимание на качество составления фигуры, координацию движений отдельных пальцев и всей кисти. Например, «Коза» - вытянуть указательный палец и мизинец правой руки, затем левой; «Ежик» - ладони соединить, прямые пальцы выставить вверх и растопырить; «Ножницы» - указательный и средний пальцы правой и левой руки имитируют стрижку ножницами;

«Кольцо» - большой и указательный пальцы образуют кольцо, остальные – вверх.

Для развития мелкой моторики руки используются разнообразные стимулирующие материалы, основанные на принципе дидактики „от простого к сложному“. Подборка игр и упражнений, их интенсивность, количественный и качественный состав варьируются в зависимости от индивидуальных возрастных особенностей детей. Для разностороннего гармоничного развития двигательных функций кисти руки необходимо тренировать руку в различных движениях: на сжатие, растяжение, расслабление. На уроках ручного труда используют разнообразные виды материалов: работа с нитками и тканью, с фольгой и проволокой, работа с бросовым материалом и т.д.

Развитие мелкой моторики на занятиях ручного труда считается необходимым условием освоения учащимися с РАС большинства видов творческой деятельности, от нее зависит работа речевых и мыслительных центров головного мозга. Для эффективного результата работы с

учащимися с расстройством аутистического спектра необходимо использовать разнообразные пути развития и совершенствования мелкой моторики рук, используя различные виды деятельности на уроках и в свободное от занятий время. Естественно, что при этом мы учитываем состояние ребенка и никогда не даем ему иглу или ножницы, если он расторможен, возбужден или агрессивен; не работаем с пластилином и красками, если ребенок все тянет в рот. Мы должны помнить об условиях, которые необходимо выполнять, чтобы занятия были результативными:

- всегда сначала следует ориентироваться на интересы и пристрастия ребенка, пытаясь обогреть, придать эмоциональный смысл тому, что мы делаем;

- по возможности надо использовать сюжетный комментарий, что помогает более длительное время удерживать внимание ребенка на задании;

- обязательно нужно эмоционально поощрять ребенка, говорить, что с каждым разом у него получается все лучше, ставить его работу «на выставку, чтобы все полюбовались» или дарить ее маме.

Особое внимание следует уделять развитию мелкой моторики в повседневной жизни. Например, просить ребенка самостоятельно одеваться, пользоваться столовыми приборами или заниматься рисованием. Эти простые действия помогут развивать координацию движений и точность. В заключение можно сказать, что развитие мелкой моторики является важным аспектом для детей с РАС. Целенаправленная, систематическая и планомерная работа по развитию мелкой моторики рук у детей РАС способствует формированию интеллектуальных способностей, положительно влияет на речевые зоны коры головного мозга, а самое главное - способствует сохранению физического и психического здоровья ребенка. Для эффективного результата работы с учащимися с РАС необходимо использовать разнообразные пути развития и совершенствования мелкой моторики рук, используя различные виды деятельности на уроках, а также развивать мелкую моторику дома с родителями.

Литература

1. Азбука для родителей. Движение, игра и спорт вместе с детьми, страдающими умственной неполноценностью. Издательство БелАПДИ «Открытые двери», 1996. 108 с.
2. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации (сообщение 1 и 2) // Дефектология. 1997. № 2, 3.
3. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие. Книга для педагогов-дефектологов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 144 с.
4. Литош Н.Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии. Учебное пособие – М.: СпортАкадемПресс, 2002. 140 с.
5. Методические рекомендации по организации работы центров помощи детям с РДА. М.: Министерство образования РФ, 2002.
6. Никольская О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок: пути помощи. М., 2000.

ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА MOVING GAME AS A MEANS OF PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF A PRESCHOOLER

Шматкова Мария Сергеевна
Shmatkova Maria Sergeevna

Россия, Казань, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №4 «Солнышко» ЗМРРТ
Russia, Kazan, MBDOU "Kindergarten of general educational type No.4 "Sunny" ZMRT
E-mail: masha4123@yandex.ru

Аннотация.

Статья посвящена экспериментальному изучению использования подвижных игр в психомоторном развитии дошкольников. В статье раскрывается сущность психомоторного развития детей дошкольного возраста и влияние подвижных игр на развитие психомоторных качеств, определяются цели и задачи экспериментальной программы «Психомоторное развитие дошкольников».

Ключевые слова: психомоторика, психомоторное развитие, подвижные игры, дошкольный возраст, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, релаксация, подкорковые структуры мозга.

Abstract.

The article is devoted to the experimental study of the use of mobile games in the psychomotor development of preschool children. The article reveals the essence of the psycho-motor development of preschool children and the influence of mobile games on the development of psychomotor qualities, defines the goals and objectives of the experimental program "Psychomotor development of preschool children".

Keywords: psychomotorics, psychomotor development, outdoor games, preschool age, breathing exercises, oculomotor exercises, relaxation, subcortical structures of the brain.

В дошкольный период происходят значительные изменения в деятельности всех физиологических систем детского организма. Знание этих изменений – обязательное условие педагогической деятельности, ведь ее эффективность зависит от уровня адекватности форм и методов педагогического взаимодействия, целевых ориентиров работы педагога [1]. Функциональной зрелостью нервной системы человека определяется его психомоторное развитие. Проблема психомоторного развития детей рассматривались в трудах многих исследователей (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.С. Лейтес, П.Ф. Лесгафт, Д.А. Фарбера и др.), благодаря которым раскрыты закономерности психомоторного развития детей в дошкольном возрасте.

Психомоторика представляет собой совокупность двигательных актов, регулирующихся сознательно, совершенствующиеся и дифференцирующиеся в процессе всей жизни человека. Психомоторное развитие дошкольника является основой для последующего психического развития, успешного обучения в школе. Психомоторные процессы являются объективным восприятием человеком не только различных ощущений, но и более сложных форм интеллектуальной активности. «Произвольность психических функций и поведения становится основной характеристикой дошкольника, необходимым условием для его успешной адаптации в современном мире» [2, с. 65].

Для психомоторного развития детей создана система упражнений, подвижных игр. Например, «Упражнения для психомоторного развития дошкольника» А.Л. Сироток [3]. Теория и методика подвижных игр в психомоторном развитии была разработана К.Д. Ушинским, Е.А. Покровским, В.В. Гориневским, Е.Н. Водовозовой, Т.И. Осокиной, А.В. Кенеманом и др. С опорой на данные исследования нами было разработано и проведено экспериментальное изучение использования подвижных игр в психомоторном развитии дошкольников. Исследование проводилось на базе

МБДОУ №4 «Солнышко» г. Зеленодольска. В исследовании приняли участие 50 детей в возрасте 5-6 лет, которые были разделены на 2 группы: 25 дошкольников контрольной группы и 25 дошкольников экспериментальной группы, для работы с которыми была создана экспериментальная коррекционная программа.

Для исследования уровня психомоторного развития у дошкольников были использованы методики: «Стойка на носочках с вытянутыми вперед руками» задание выполняется с закрытыми глазами, для определения уровня статического равновесия, «Подбрасывание вверх и ловля мяча» для определения уровня ловкости и координации, «Пальчики здороваются» для определения уровня развития мелкой моторики рук. Организация эксперимента проводилась поэтапно. В соответствии с целью констатирующего этапа выявлялся уровень развития психомоторных качеств дошкольников. Диагностика психомоторного развития дошкольников на констатирующем этапе показала, что у большинства детей психомоторные качества развиты весьма плохо, статическое равновесие, а также ловкость и координация имели уровень ниже среднего, задания на мелкую моторику детям удавалось с трудом, у многих детей обнаружен низкий и средний уровень развития мелкой моторики, замедленность восприятия. При этом дети проявляли себя достаточно активно в игровых тестах. При проведении исследовательской работы были использованы такие методы, как наблюдение, эксперимент, диагностика и тестирование.

Экспериментальная программа «Психомоторное развитие дошкольников» включает в себя помимо подвижных игр, также специальные игровые задания и упражнения в виде растяжки, дыхательных, глазодвигательных, упражнений для языка и мышц челюсти, релаксации, развития коммуникативной и когнитивной сферы. Цель программы: психомоторное развитие дошкольников в процессе подвижных игр. Были поставлены следующие задачи: сформировать, развить и улучшить у дошкольников двигательные навыки и умения; активизировать необходимые подкорковые структуры мозга, а именно блок активации, тонуса и энергитизации; способствовать развитию мотивационной сферы дошкольников. В ходе формирующего этапа эксперимента было учтено, что важнейшим требованием к методике организации психомоторного развития в период, когда происходит возрастное становление организма дошкольника, является всестороннее воздействие, соразмерные нагрузки и учет функциональных возможностей ребенка, а также соответствие факторов, которые оказывают воздействие, особенностям этапов возрастного развития.

Были подобраны такие подвижные игры, где все участники обязательно должны вовлекаться в активные двигательные действия. Данные действия обуславливают правила игры и направлены на то, чтобы достичь определенную условную цель («Поймай мяч», «Большие ноги шли по дороге», «Надудем шарик», «Живые звуки, «Эхо», «Кто быстрее» и т.д.). Между подвижными играми были включены нейропсихологическая гимнастика, которая активизирует необходимые подкорковые структуры мозга («Часики тикают», «Растяжка ручек» и т.д.); глазодвигательные упражнения, развивающие межполушарное взаимодействие и повышающие энергетизацию организма («Нос – пол – потолок», «Стрельба глазами», «Пружинки», «Цифры» и т.д.); упражнения, способствующие развитию мелкой моторики («Фигурки из счетных палочек», «Узор», «Разноцветные дорожки» и т.д.). Занятия проводились два раза в неделю продолжительностью 25-30 минут при условии смены видов деятельности в ходе работы, в течении одного месяца.

В ходе экспериментального исследования была проверена эффективность процесса психомоторного развития дошкольников средствами подвижной игры. Выяснилось, что данная методика оказывает положительное влияние на формирование и развитие моторных и психических качеств, навыков и умения старших дошкольников. У контрольной группы дошкольников произошли

изменения, однако они были незначительными на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом по таким показателям, как ловкость и координация. По показателю статическое равновесие и мелкая моторика изменения более существенные. У детей довольно нескоординированные движения, им с трудом дается задание на ловлю мяча, это можно связать с недостаточностью навыков в действиях с мячом. В процессе физической культуры и других занятий, проводимых в рамках дошкольного учреждения, а также самостоятельно с родителями, возможно, не уделяется должного внимания на то, чтобы задействовать все группы мышц дошкольника, развивать тактильные и слуховые ощущения, коммуникативную активность, зрительно – моторную координацию и мелкую моторику рук.

Дошкольники экспериментальной группы после развивающего курса с включением специальных подвижных игр и упражнений значительно улучшили психомоторные качества. В ходе вторичной диагностики были выявлены значительные сдвиги в психомоторных показателях. Показатели статического равновесия, а также мелкой моторики у большинства детей расположились на высоком уровне, показатель ловкости и координации – на уровне выше среднего.

Таким образом, как показали результаты опытно - экспериментального исследования, подвижные игры, способствующие максимальному проявлению собственной активности ребенка, развивающие физические качества (ловкость, координация движений, равновесие, крупная и мелкая моторика рук), а также психические процессы детей (произвольное внимание, память, восприятие, мышление, зрительно – моторная координация, слуховое и зрительное внимание), улучшают и развивают психомоторные качества детей дошкольного возраста. Используемые в процессе эксперимента упражнения имеют большое значение для психомоторного развития дошкольников.

Литература

1. Безруких, М.М., Сонькин, В.Д., Фарбер, Д.А. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка). М.; Изд-во Академия, 2003. 416 с.
2. Мухина, С.Н. К вопросу о проблемах и перспективах развития психомоторной сферы дошкольников // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. №2. С-65-68.
3. Сиротюк, А.Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольника: Практическое пособие. М: АРКТИ, 2008. 60 с.

МЕТОД PECS КАК ОСНОВА СОЦИАЛИЗАЦИИ НЕРЕЧЕВЫХ ДЕТЕЙ С РАС

PECS METHOD AS A BASIS FOR SOCIALIZATION OF NON-SPEECH CHILDREN WITH ASD

Якимова Татьяна Игоревна

Yakimova Tatyana Igorevna

Россия, Казань, Казанский федеральный университет

Russia, Kazan, Kazan federal university

E-mail: yakimovatatiana@yandex.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи обусловлена ростом количества детей с диагнозом расстройство аутистического спектра, а также их социализацией в обществе. Первой организацией помогающей ребенку с РАС адаптироваться в коллективе является дошкольное учреждение. Учитывая

обозначенный процессы, воспитатель должен владеть инструментами альтернативной коммуникации, одним из которых являются карточки PECS.

Ключевые слова: аутизм, дошкольная организация, речевые нарушения, альтернативная коммуникация, PECS.

Abstract.

The relevance of this article is due to the growing number of children diagnosed with autism spectrum disorder, as well as their socialization in society. The first organization that helps a child with ASD to adapt in a team is a preschool institution. Given the above-mentioned processes, the educator must possess alternative communication tools, one of which is PECS cards.

Keywords: autism, preschool organization, speech disorders, alternative communication, PECS.

Аутизм – симптомокомплекс характеризующийся нарушениями обменных процессов, психических функций, при которых страдают эмоционально-волевая сфера и коммуникативные навыки. Дети с данным диагнозом испытывают трудности общения, не обладают достаточным запасом терпения, соблюдения очередности и прочими социальными нормами поведения.

Общая численность лиц с РАС, согласно мониторингу 2022 года, составила 45888 человек. Проведённый мониторинг выявил динамику увеличения численности по сравнению с 2021 годом на 17 %, прирост составил 6771 человек [1]. За последние пять лет первичная заболеваемость аутизмом в Томской области увеличилась почти на 28%. На 11.08.2023 в регионе на учете стоят 644 ребенка с РАС [2].

Россия – социальное государство, в приоритете которого защита прав лиц с ограниченными возможностями здоровья. Создана нормативно-правовая база реализации людей с инвалидностью потребности в обучении и социализации. Первой образовательной организацией на пути социализации ребенка с аутизмом в большинстве случаев является детский сад. Воспитатель становится проводником ребенка в детском коллективе. Объясняет ребенку с аутизмом и другим детям особенности совместного пребывания и игр, прогулок. Данный процесс требует терпения и специальных инструментов взаимодействия.

Большинство детей с аутизмом имеют речевые нарушения, что воспринимается окружающими как снижение когнитивных функций. Зачастую, данное мнение ошибочно. Дети с аутизмом, не имея возможности донести до детей или взрослых свои желания, начинают проявлять агрессию, либо привлекают внимание доступными им способами:

- крик;
- самоудары, толкания близких;
- укусы;
- раскусывание игрушек.

Наладить коммуникацию позволяют карточки PECS - Коммуникационная Система Обмена Изображениями (карточками):

Picture – изображение.

Exchange - обмен.

Communication – коммуникация.

System – система.

Карточки с изображением предметов и действий собираются в альбом, который может быть в виде папки с вкладышами, гаджета, планшета со сменными картинками.

Работа с карточками происходит в несколько этапов:

1. Сбор изображений. Это могут быть самодельные карточки или купленные наборы. Требования к внешнему виду:

- устойчивые к укусам и разрыву;
- влагостойкие;
- схематичные без лишней отвлекающей информации и ярких раздражающих цветов.

2. Обучение ребенка данному методу коммуникации. Этот этап требует научения соотношения желания с изображением. Специалист показывает игрушку и карточку. Задает вопрос нужна ли ребенку игрушка и просит показать соответствующую карточку.

2. Обучение окружения работе с карточками. Зачастую окружение ребенка с аутизмом не готова к использованию альбомов. С одной стороны, идет неверие в метод. С другой пренебрежительное отношение к нему. Страх, что ребенок, использующий карточки, никогда не заговорит. Многочисленные исследования опровергли данный миф и доказали, что ребенок с аутизмом владеющий инструментом коммуникации менее подвержен нарушениям поведения.

3. Процесс непосредственного использования. Альбом должен быть всегда под рукой. Желательно иметь дубликат, на случай утраты, износа.

Со временем карточки могут быть заменены на более сложные изображения. Их так же используют обучению связной речи. Например, выстраиванию простых предложений.

Электронный гаджет может использоваться ребенком с аутизмом в общении с посторонними людьми. Разработанное на данном этапе программное обеспечение позволяет озвучивать фразы, созданные с помощью изображений.

Карточки могут постепенно заменяться жестами. При этом должна идти параллельная работа по запуску речи. Постепенно карточки заменяют словами и предложениями.

В ресурсной группе детского сада № 57 г. Томска 8 из 8 детей имеют речевые нарушения. Используя карточки, мы смогли снизить количество агрессивных появлений, в том числе и аутоагрессии. У одного ребенка через полгода использования альбома стали появляться слоги и слова. Например, ребенок просит игрушку: говорит «игска» и показывает на соответствующую карточку. Считаем данное поведение прорывом и признаком благоприятного прогноза развития.

Обучение коммуникации долгий, но необходимый процесс, который в последствии помогает ребенку с аутизмом адаптироваться и выражать свои потребности.

Литература

1. Аналитическая справка о состоянии образования, обучающихся с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации в 2022 году. Федеральный ресурсный центр «Аутизм». Москва. 2023. 23 с.

2. Лобанова М. В Томской области почти на 30% увеличилось количество случаев аутизма. <https://www.tomsk.ru/news/view/v-tomskoy-oblasti-pochti-na-30-uvlechilos-kolichestvo-sluchaev-autizma>
Источник: <https://www.tomsk.ru/news/view/v-tomskoy-oblasti-pochti-na-30-uvlechilos-kolichestvo-sluchaev-autizma>

3. "Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS)" Лори Фрост, Энди Бонди.

3 секция. Технологии поддержки семей, воспитывающих детей с РАС: принципы организации, инструментарий, методы и приемы

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМ И ГЛУБОКИМ АУТИЗМОМ

THE ROLE OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING IN FAMILIES OF CHILDREN WITH SEVERE AND PROFOUND AUTISM

Адамян Анаид Петровна

Adamyan Anahit Petrovna

Армения, Ереванский территориальный центр педагогико-психологической поддержки №3

Armenia, Yerevan, Yerevan Territorial Center for Pedagogical and Psychological Support No. 3

E-mail: anahit221984@gmail.com

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в том, что родители детей с тяжелым и глубоким аутизмом нуждаются в психолого-педагогической поддержке, поскольку постоянные сложности часто приводит к нестабильности в социально-эмоциональной сфере и снижению качества жизни. Целенаправленная психолого-педагогическая поддержка способствует повышению эмоционального интеллекта родителей. Цель статьи — исследовать роль социально-эмоционального обучения в поддержке родителей детей с тяжелым и глубоким аутизмом. Методика исследования этой проблемы основана на системном подходе.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, аутизм, самооценка, самоизоляция, социально-эмоциональная нестабильность, осведомленность, самоуправление, самосознание, качество жизни, адаптация, эмоциональный интеллект.

Abstract.

The relevance of this article lies in the fact that parents of children with severe and profound autism require psychological and pedagogical support, as ongoing challenges often lead to instability in the social and emotional spheres, as well as a decline in the quality of life. Targeted psychological and pedagogical support can help enhance the emotional intelligence of parents. The aim of this article is to explore the role of social and emotional learning in supporting parents of children with severe and profound autism. The methodology employed in this study is based on a systemic approach.

Keywords: psychological and pedagogical support, autism, self-esteem, self-isolation, social-emotional instability, awareness, self-management, self-awareness, quality of life, adaptation, emotional intelligence.

Аутизм, или расстройство аутистического спектра (РАС), относится к широкому спектру состояний, характеризующихся нарушениями социальных навыков, повторяющимся поведением, а также речевым и невербальным общением (Johnson, 2019). В 1943 году доктор Лео Каннер, известный психиатр, описал свои наблюдения за ребенком в своей классической работе «Аутистические расстройства аффективного общения» следующими словами: «Он кажется удовлетворенным. Он не замечает, как кто-то приходит или уходит». Каннер предложил термин «аутизм» для описания таких детей. В 1960-х и 70-х годах доктор Бернанд Римланд, отец ребенка-

аутиста и основатель Американского общества аутизма определил наше нынешнее понимание аутизма (Sharma, 2015).

Проблемы социальной инклюзии детей с аутизмом и их семей в настоящее время привлекают внимание многих исследователей. В нашей работе мы особо подчеркиваем важность социально-эмоционального обучения родителей, поскольку трудности, с которыми сталкиваются дети с аутизмом в сфере социального контакта и общения, до сих пор часто не воспринимаются обществом и значительно меняют жизнь родителей. У них возникают социально-эмоциональные проблемы в построении взаимоотношений, ограничиваются рамки общения, и, сосредоточившись на собственных проблемах, родители часто эмоционально истощаются (Baenska, 2008).

По мнению Д. Гоулмана, социально-эмоциональное обучение помогает не только понять природу и влияние эмоций, но и научиться управлять собой. Он определяет социально-эмоциональное обучение (SEL) как способность распознавать и управлять своими эмоциями, что способствует развитию эмпатии, заботы, ответственного принятия решений, социальной осведомленности, позитивных отношений и эффективной самореализации в сложных жизненных ситуациях (Goleman, 2007).

Результаты количественного исследования, проведенного Министерством труда и социальной защиты Республики Армения и ЮНИСЕФ в 2023 году в рамках проекта «Дополнительные затраты и ожидания поддержки детей с ограниченными возможностями в Республике Армения» (интервью проводились с 1301 родителем особенных детей через видеозвонки по стандартизированному опроснику (CAPI), продолжительность каждого – 59 минут), показывают, что 91% матерей детей с ограниченными возможностями являются основными ухаживающими, 23% имеют высшее образование, 77% не имеют, 32% трудоустроены, а 58% не работают. Согласно результатам, вероятность эмоционального выгорания особенно высока среди матерей (Unicef, 2024).

На основе нашего опыта в рамках региональной педагогической и психологической поддержки, а также анализа деятельности немецкого родительского и профессионального объединения Lebenshilfe (5), мы сделали акцент на таких аспектах, как самосознание (способность понимать собственные эмоции, мысли и ценности), самоуправление (способность управлять своими эмоциями, мыслями и поведением), социальная осведомленность (способность понимать точки зрения других и сопереживать), навыки взаимоотношений (способность устанавливать здоровые и поддерживающие отношения), ответственное принятие решений (способность конструктивно реагировать на личное поведение и социальные взаимодействия) в социально-эмоциональном воспитании матерей детей с аутизмом.

Для изучения вышеописанного мы выбрали метод «4 окна эмоционального интеллекта» (Johari Windows, 4). В исследовании приняли участие 15 родителей детей с тяжелым и глубоким аутизмом, которые являются членами родительского сообщества, получают психологическую поддержку более года, осведомлены, образованы и активно участвуют в общественных программах. Также в исследовании участвовали еще 15 родителей, которые практически не получали психолого-педагогической поддержки и имеют низкий уровень информированности.

В результате исследования мы выяснили, что потребности ребенка являются первичными для родителей. Однако осведомленность и психолого-педагогическая поддержка помогают им осознать и оценить свою личность в рамках возможной самореализации. Самоанализ и саморефлексия способствуют самоконтролю эмоций, управлению временем, взаимоотношениями, социальной вовлеченности и взаимопомощи. Это, в свою очередь, способствует формированию социальной ответственности, повышению самооценки и осознанию важности заботы о себе. Все эти факторы

влиять на повышение качества жизни родителей, что напрямую сказывается и на качестве жизни ребенка.

Результаты сравнения показывают, что у родителей, состоящих в родительском сообществе, уровень самосознания, самоуправления, социальной осведомленности, управления взаимоотношениями и ответственного принятия решений выше среднего. В то время как у других 15 опрошенных родителей эти показатели находятся ниже среднего уровня. Основная причина этого заключается в том, что такие родители часто остаются один на один со своими проблемами, испытывают нехватку возможностей для самореализации и ограничены в контактах. Это приводит к эмоциональному выгоранию.

Заключение. Таким образом, в процессе улучшения качества жизни родителей, особенно матерей детей с тяжелым и глубоким аутизмом, необходимо опираться на психолого-педагогическую методику развития эмоционального интеллекта, которая способствует эффективному управлению личностью, временем и окружающей средой. С этой целью мы предлагаем сосредоточиться на организации социально-эмоционального обучения для родителей и семей через тренинги, семинары, группы взаимопомощи и социальные мероприятия, при этом акцентируя внимание на важности для родителей выделять время для себя. Также необходимо привлечь родительское и профессиональное сообщество, существующие общественные организации, региональные органы самоуправления, региональные педагогико-психологические центры, Республиканский педагогический центр и вузы для обеспечения необходимого взаимодействия, акцентируя внимание на взаимном опыте реализации социально-эмоционального обучения, что поможет в создании инклюзивного общества, где родители не остаются один на один со своими проблемами и могут самореализовываться.

Литература

1. Johnson, A. What is Autism? (Big Questions). Paperback – December 14, 2019.
2. Baenska, E., Nicolska, O.S., Libling, M.M., Kostin, I.A., Vedenina, M.U., Arshatsky, A.V., Arshatsky, O.S. Children and Adolescents with Autism: Psychological Support. Moscow, 2008.
3. Goleman, D. Social Intelligence: The New Science of Human Relationships. Paperback – July 31, 2007.
4. Wierenga, D. Emotional Intelligence through Johari Windows. LinkedIn. Available at: <https://www.linkedin.com/pulse/increasing-emotional-intelligence-through-opening> (Accessed: 12.11.2024).
5. Lebenshilfe. Available at: <https://www.lebenshilfe.de/?srsltid=AfmBOoRMGzFQBx0pa9ZVpKL3Ac8Qtoks> (Accessed: 19.11.2024).
6. Sharma, A. Parent and Teacher Guide Book for Autism. 2nd Edition, 2015.
7. UNICEF. Дополнительные затраты и ожидания поддержки детей с ограниченными возможностями в Республике Армения. Период сбора данных: 02.09.2023 - 09.11.2023. Ереван, 2024.

ДЕДУШКА КАК СУБЪЕКТ РЕАБИЛИТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

GRANDFATHER AS A SUBJECT OF REHABILITATION OF PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

**Александрова Лада Юрьевна, Максяшина Юлия Александровна
Alexandrova Lada Yurievna, Maksyashina Julia Alexandrovna**

Аннотация.

В статье рассматриваются ресурсы прародителей в контексте повышения эффективности реабилитации детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Анализируются возрастные и социокультурные различия в выборке прародителей-дедушек.

Ключевые слова: прародители, дети с расстройствами аутистического спектра, ресурсы прародителей, нуклеарные семьи.

Abstract.

The article examines the resources of progenitors in the context of improving the effectiveness of rehabilitation of preschool children with autism spectrum disorders. Age and socio-cultural differences in the sample of grandparents are analyzed.

Keywords: grandparents, children with autism spectrum disorders, grandparent resources, nuclear families.

Анализ концепций и технологий помощи дошкольникам с расстройствами аутистического спектра позволяет говорить о значительной роли семьи в реабилитации детей. Изучению роли семьи в развитии дошкольника посвящено значительное количество исследовательских работ в области социологии, психологии, педагогики, дефектологии (Янак, 2021). Однако в большинстве исследований феномен «семья» или рассматривается как неделимое единство или выступает синонимичным понятию «мать» (Довбня, Морозова, Залогина, Монова, 2018).

Между тем, очевидно, что роли разных субъектов в семье различны. Наименее изучены ресурсы прародителей в реабилитации дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Наше опытно-экспериментальное исследование, проходившее в период с 2015 по 2023 годы в Новгородской области на базе ОАУСО «Реабилитационный центр для детей с ОВЗ» было посвящено изучению ресурсов прародителей в комплексной реабилитации дошкольников с расстройствами аутистического спектра. В данной статье остановимся на рассмотрении потенциала прародителей-дедушек, сопровождающих дошкольников 3-7 лет в период ежегодной комплексной реабилитации в Центре. Мы осмысливали их роль, прежде всего, как родоначальников, основателей рода. Предметом исследования выступило влияние ресурсов прародителей-дедушек на положительную динамику речевого развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

В исследовании приняли участие 58 прародителей-дедушек, из которых 11 участников были «прадедушками». Основными направлениями исследования явились: 1) изучение доли нуклеарных и расширенных семей, представителями которых являются прародители-дедушки; 2) возрастные характеристики; 3) социокультурные различия; 4) здоровье и активность; 5) представления о причинах возникновения нарушений аутистического спектра у внука или внучки. Нам было известно, что все семьи, принявшие участие в лонгитюдном исследовании, проживают в Новгородской области. Однако при изучении доли нуклеарных и расширенных семей, представителями которых являются дедушки, оказалось, что большинство дедушек (39 из 58) являются представителями нуклеарных семей. Они проживают отдельно от ребенка и его родителей, нередко в другом городе (15), селе (13), а также в странах ближнего зарубежья (4). Поэтому им приходилось специально приезжать, чтобы сопровождать внука в период реабилитационной смены в Центре. В том же

населенном пункте, что и ребенок с родителями, проживали 7 прапрадителей. Оказалось, что вместе с внуком/внучкой и их родителями в расширенной семье) проживали лишь 7 участников исследования. Выделилась и особая (3 человека) группа, в которой дедушкам фактически делегирована отцовская роль. В одном случае отца ребенка не было в живых, в двух других отцы уклонялись от воспитания. Кроме того, два участника исследования являлись официальными опекунами внуков в связи с лишением родителей родительских прав (1) или нахождением в местах лишения свободы (1).

В рамках второго направления исследования были проанализированы возрастные характеристики участников выборки. Оказалось, что вилка возрастных различий достаточно широка и составляет от 48 до 79 лет. При этом в возрастном диапазоне 67 – 79 лет оказалось 19 дедушек и 11 прадедушек. При изучении социокультурных различий было установлено, что уровень образования участников выборки достаточно высок. Так из 58 прапрадителей-дедушек 23 имели высшее профессиональное образование, 17 – среднее профессиональное, 16 человек – общее среднее и лишь 2 – неоконченное среднее образование. Нередко участники рассказывали о наличии у них двух или нескольких дипломов. На момент исследования 30 человек имели постоянную работу, 12 – сезонную и лишь 16 прапрадителей находились на заслуженном отдыхе. Список профессий, в рамках которых на момент исследования или ранее работали прапрадители – дедушки, был достаточно широк. Часто назывались такие профессии, как инженер (6), водитель (8), продавец (5) рабочий завода.

Наиболее неожиданные результаты были получены при оценке параметров «здоровье» и «активность». Оценка параметра «здоровье» носила не медицинский, а социальный характер. Нас интересовала собственная оценка прапрадителями своего здоровья. Оказалось, что значительное количество прапрадителей-дедушек не считали себя здоровыми (47). Они охотно перечисляли свои заболевания, рассказывали о способах лечения, лечебных учреждениях, в которых им доводилось лечиться, «сыпали» названиями лекарственных препаратов, рассказывали о вредных привычках.

Самым сложным было изучение представления прапрадителей о причинах возникновения нарушений аутистического спектра у внука или внучки. Это обуславливалось психотравмирующим характером вопроса. Рождение ребенка с значительными особенностями психического развития они рассматривали как прерывание семейной истории.

Рейтинг их представлений оказался следующим:

- 1) плохая медицинская помощь (или прививки);
- 2) дурная наследственность (обычно называлась «другая» линия, например, линия отца, если дедушка со стороны матери);
- 3) неправильное воспитание ребенка родителями («избалованность», виртуализация семейного воспитания, чрезмерная опека или напротив отсутствие должного внимания);
- 4) сочетание этих причин.

Таким образом, стало очевидным, что прапрадители-дедушки обладают достаточными личностными ресурсами и могут быть рассмотрены в качестве субъекта эффективной реабилитации дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Литература

1. Яняк А. Л. «Нереализованные» бабушки и дедушки: прапрадительская ресурсность vs прапрадительская депривация // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2021. № 1. С. 54–69. doi:10.21685/2072-3016-2021-1-62017. № 10. С.153—156
2. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. СПб. Сеанс, 2018 – 202 с.

3. Ерофеева Т.И., Дорохина Н.А. Гармонизация отношений дошкольников со старшим поколением семьи // Детский сад: теория и практика. 2017. № 12. С. 14-21.

**РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В
ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ
WORK WITH PARENTS OF CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS IN THE FIELD OF
APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS**

**Альмяшева Эльмира Камильевна, Григорьева Елена Александровна
Almyasheva Elmira Kamilievna, Grigoreva Elena Aleksandrovna**

Россия, Казань, Казанский федеральный университет, Детский сад «МЫ ВМЕСТЕ»

Russia, Kazan, Kazan federal university, Kindergarten "WE ARE TOGETHER"

E-mail: mira_a.85@mail.ru, gea73@mail.ru

Аннотация.

Работа с родителями в рамках прикладного анализа поведения направлена на ознакомление родителей с методами и приемами работы, организацию поддержки и обучения детей с ментальными нарушениями. Такая форма работы способствует успешной социализации и развитию детей с ментальными нарушениями.

Ключевые слова: прикладной анализ поведения, родители, ментальные нарушения.

Abstract.

Work with parents within the framework of applied behavior analysis is aimed at familiarizing parents with methods and techniques of work, organizing support and training for children with mental disorders. This form of work contributes to the successful socialization and development of children with mental disabilities.

Keywords: applied Behavior Analysis, parents, mental disorders.

Введение. Прикладной анализ поведения (ПАП) – это интенсивно обучающая программа, которая основывается на поведенческих технологиях и методах обучения. Для достижения целей формируется команда из специалистов ПАП, родителей и ребенка. Семья является важнейшим участником терапевтической команды. Без совместных действий в достижении согласованности и понимания целей, коррекционная работа не будет такой успешной, какой она могла бы быть [1].

Во всем мире для помощи детям с аутизмом успешно используются научно обоснованные методы ПАП [2]. Результаты показывают, что родительская вовлеченность приводит к снижению проблемного поведения и улучшению социальных навыков у детей с ментальными нарушениями. Детальный анализ показал, что дети с активно участвующими родителями демонстрируют более высокий уровень социального развития и меньше поведенческих проблем [3]. Опыт семей с детьми, живущими со сложными проблемами психического здоровья, остается в значительной степени неизученным. Отдельные беседы с родителями показывают отсутствие программ лечения, отсутствие информации о существующих программах [4].

Поведенческие аналитики, работают по следующему плану: первичная беседа с родителями, анкетирование, консультация родителей и документальное оформление.

1. Первичная беседа с родителями

Знакомство с родителями. Важный этап в установлении доверительных отношений. Контакт должен строиться таким образом, чтобы у родителей возник интерес к процессу коррекционной работы, потребность добиться успеха, появилась уверенность в своих силах.

Вот несколько рекомендаций, которые помогут установить контакт с родителями и расположить их к себе:

- проявите искренний интерес к трудностям, которые испытывают родители в воспитании своего ребенка. Узнайте о его увлечениях, успехах и проблемах;
- установите контакт с родителями. Обращайтесь к ним по имени и отчеству, смотрите в глаза и поддерживайте зрительный контакт;
- рассказывайте о себе и своих принципах работы, но избегайте излишней саморекламы;
- разговаривайте с родителями на доступном языке, не используйте профессиональные термины, подробно и ясно опишите условия сотрудничества с вами.

Обсуждение особенностей ребенка и выявление сильных сторон и трудностей.

На этом этапе значимые взрослые предоставляют сведения:

- о семье ребенка и условиях его жизни;
- о состоянии здоровья ребенка и физического развития;
- об уровне познавательных способностей ребенка (наблюдательность, внимание, память, речь, мышление);
- о предпочтениях ребенка и его интересах;
- об отношении ребенка к учебным занятиям, успехам и неудачам;
- о морально - волевых качествах ребенка: овладение правилами поведения, чувство ответственности, уравновешенность, настойчивость, умение преодолевать трудности.

Информирование родителей о методах прикладного анализа поведения.

В ходе беседы законные представители знакомятся:

- с основными методами ПАП, такими как положительное подкрепление желательного поведения и игнорирование нежелательного поведения;
- с процедурами поощрения и наказания.
- с процессом коррекционной работы, где они принимают активное участие.

2. Анкетирование. После первичной беседы все взрослые: родители, бабушки, дедушки, братья и сестры, старше 18 лет, няни и т.д., которые проводят значительную часть времени с ребенком заполняют анкету.

Она разрабатывается под индивидуальные особенности поведенческого аналитика или обучающего центра. Поля анкеты заполняются по мнению значимых взрослых.

Рекомендации по содержанию данных:

- формальные данные о родителях (законных представителях);
- данные о биологических факторах;
- данные об основных областях навыков;
- данные о мотивации ребенка;
- данные о том, что ребенку не нравится;
- данные о проблемном поведении;
- данные об ожиданиях (запросах).

3. Консультация родителей и документальное оформление

При согласовании ожиданий от АВА - терапии важно обсудить с родителями конкретные цели вмешательства, подобранные индивидуально для каждого ребенка с учетом его особенностей и потребностей. Они могут включать расширение речевых навыков, социализацию, уменьшение нежелательного поведения и улучшение коммуникации. По итогу консультации, родители принимают решение о сотрудничестве и подписывают согласия на проведение оценки и вмешательство. В ходе терапевтического процесса специалисты проводят регулярные консультации с родителями, предоставляют им информацию о прогрессе ребенка, обучают новым методикам и техникам, а также поддерживают их мотивацию и уверенность в успехе терапии.

Таким образом, начальная стадия работы с родителями закладывает успешность предстоящего коррекционного процесса и обязательно включает в себя условие открытой, регулярной двухсторонней коммуникации. Только открытый обмен информацией и взаимоуважение создадут необходимую основу сотрудничества.

Литература

1. Лиф Р., Макэкен Д. Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план поведенческого вмешательства при аутизме. / Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л.Л. Москва: ИП Толкачев, 2023. 608 с.
2. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: АВА (AppliedBehaviorAnalysis) – терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения: 9-е изд., испр. / Роберт Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С.Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2023. 240 с.
3. El Nokali NE, Bachman HJ, Votruba-Drzal E. Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Dev.* 2010 May-Jun; 81(3):988-1005. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x. PMID: 20573118; PMCID: PMC2973328.
4. Leung BM, Wandler C, Pringsheim T, Santana MJ. Working with parents of children with complex mental health issues to improve care: A qualitative inquiry. *J Child Health Care.* 2022 Dec; 26(4):548-567. DOI: 10.1177/13674935211028694. Epub 2021 Jun 28. PMID: 34180250.
5. Джон О. Купер, Тимоти Э. Херон, Уильям Л. Хьюард. Прикладной анализ поведения. Пер. с англ./Д.О. Купер, Т.Э. Херон, У.Л. Хьюард. Москва: Практика, 2016. 864 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ И БЫТОВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

DEVELOPMENT OF SELF-SERVICE SKILLS AND HOUSEHOLD SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS OF PRESCHOOL AGE

**Бусарева Елена Евгеньевна, Гимаутдинова Ризиди Рашитовна
Busareva Elena Evgenyevna, Gimautdinova Rizida Rashitovna**

*Россия, Казань, МБДОУ «Билингвальный детский сад №155 компенсирующего вида»
Kazan, Russia, MBPEI "Bilingual kindergarten No.155 of compensating type"*

**Ситтикова Айгуль Эльбрусовна
Sittikova Aigul Elbrusovna**

*Россия, Казань, МБДОУ «Детский сад №158 комбинированного вида с татарским языком воспитания и обучения»
Kazan, Russia, MBPEI "Kindergarten No.158 of combined type with the Tatar language of education and training"*

E-mail: hanova.olga@list.ru

Аннотация.

Проблема формирования навыков самообслуживания и бытовых умений у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра очень актуальна на сегодняшний день. У большинства из детей с данной патологией наблюдается повышенная истощаемость психических процессов, снижение работоспособности, что отрицательно влияет на психическое и физическое развитие ребенка, отражается на его деятельности и поведении.

Ключевые слова: развитие, навыки самообслуживания, бытовые умения, дети с расстройствами аутистического спектра, дошкольный возраст, родители.

Abstract.

The problem of forming self-service skills and household skills in preschool children with autism spectrum disorders is very relevant today. Most of the children with this pathology have an increased depletion of mental processes, a decrease in working capacity, which negatively affects the mental and physical development of the child, affects his activities and behavior.

Keywords: development, self-service skills, household skills, children with autism spectrum disorders, preschool age, parents.

Важнейшей задачей обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра является формирование и развитие навыков самообслуживания и элементарных бытовых навыков. Родители редко осознают несформированность этих навыков как проблему, делая все за ребенка: кормят, одевают и раздевают и так далее. Родители предпочитают откладывать начало самостоятельной работы ребенка, считая, что с возрастом все разовьется само собой. Как правило в таких случаях по мимо расстройства аутистического спектра появляется педагогическая запущенность, что еще более усложняет процесс воспитания и обучения. Начинать занятия с ребенком нужно как можно раньше и проводить их регулярно. Развитие детей возможно при условии целенаправленного воспитания и обучения обеспечивающего их подготовку к самостоятельной жизни. Результативность обучения зависит от разнообразия форм организации воспитательно - образовательного процесса: занятия с различными видами деятельности: элементарно трудовой, игровой (театрализованная, дидактическая сюжетно-ролевая игра). Разнообразие методов и приемов, применяемых на занятиях, приводит к успехам в обучении детей. Выбор методов и приемов зависит от содержания работы и от особенностей сенсомоторного развития дошкольников. В процессе обучения в дошкольном учреждении целесообразно использовать:

- подробное объяснение и детальный показ в последовательности;
- для выработки алгоритма действий сохранение неизменным одной и той же последовательности действий;
- многократное повторение одних и тех же действий в определенной последовательности;
- постепенный переход от показа к подробным словесным объяснениям.

Все это закрепляет навыки, вырабатывает точные движения, дает возможность действовать по инструкции. Коррекционная работа предполагает применение пошагового обучения и включает следующие этапы:

1. Игра с игрушками (обыгрывание навыка с персонажем – «Одень куклу Машу на прогулку», «Накорми куклу Машу вкусной кашей» и т.д.)
2. Демонстрация действий педагогом (показ на себе и комментирование каждого действия «Я мою руки», «Я надеваю обувь» и т.д.)
3. Совместные действия педагога с ребенком.

4. Действие ребенка по подражанию действиям педагога.
5. Самостоятельные действия ребенка.
6. Создание положительно- эмоционального настроения.

Формируя навыки самообслуживания важно поощрять детскую самостоятельность. По мере того, как некоторые дети овладевают навыками самообслуживания, элементарного бытового труда их можно привлекать к помощи сверстникам.

Стимулирует интерес к самостоятельной деятельности детей использование любимых игрушек и предметов, организация игр с ними. Очень полезны художественные произведения (К. Чуковский «Мойдодыр», «Федорино горе», А. Барто «Девочка чумазая» и др.). В режимных моментах хорошо использовать песенки, потешки. Ознакомление детей с новыми заданиями по элементарному труду и самообслуживанию, закрепление уже приобретенных знаний наиболее эффективно проходит в совместной деятельности ребенка со взрослым. Постепенное приучение детей с расстройствами аутистического спектра к самостоятельности в процессе самообслуживания практически выражается в том, что сначала работу, которая для ребенка представляет трудность, он делает вместе с педагогом. Затем ребенок выполняет сам отдельные действия, и наконец, выполняет всю работу полностью под контролем педагога.

Целенаправленная и поэтапная работа дает возможность каждому ребенку овладеть навыками и умениями:

- обладать определенными навыками самоорганизации и самообслуживания;
- ухаживать за собой (одеваться, раздеваться, умываться и т.п.);
- иметь элементарные представления о строении человеческого тела и необходимости соблюдения культурно-гигиенических норм;
- уметь целенаправленно и последовательно осуществлять работу, обладать навыками культуры элементарного труда;
- иметь навыки положительного взаимоотношения с окружающими людьми.

Вывод. Обучение навыкам элементарного бытового труда и навыкам самообслуживания несмотря на всю сложность и длительность, в конечном результате дает положительную динамику, что значительно облегчает жизнь ребенка с интеллектуальными нарушениями, а также его семье.

Литература

1. Ахтунина Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. 2000. Т.7. №2.
2. Базарный В.Ф. Здоровье и развитие ребенка. М., 2005.
3. Лавреньева Н.Б. Подготовка к школьному обучению детей с аутизмом: Автореф. дис.канд. пед. наук. М, 2008.
4. Танцюра С.Ю., Мартыненко С М., Басангова Б.М. Сопровождение семьи ребенка с ОВЗ: Метод. Рекомендации. М., 2017.
5. Шоплер Э., Ландзид М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей: Сб. упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. Минск, 1997.

МОДЕЛЬ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

A SUPPORT MODEL FOR FAMILIES WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Валиуллина Лилия Гамировна

Valiullina Lilia Gamirovna

Россия, Казань, МБДОУ «Детский сад №149 компенсирующего вида» Московского района

Russia, Kazan, "Kindergarten No. 149 of compensating type" of the Moskovsky district

E-mail: valiullina-1977@mail.ru

Аннотация.

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) сталкиваются с серьезными трудностями в социальном и личностном развитии, что делает важным предоставление качественной психолого-педагогической помощи не только им, но и их родителям. В настоящей статье рассматриваются основные аспекты модели оказания такой помощи: от понимания природы и причин аутизма до практической модели помощи родителям в воспитании их детей. Актуальность модели поддержки семей с детьми с РАС обусловлена реалиями интеграции детей с РАС в общество, что требует активного участия как специалистов, так и самих родителей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, природа аутизма, психолого-педагогическая помощь, повседневная жизнь, семья.

Abstract.

Children with autism spectrum disorders (ASD) face serious difficulties in social and personal development, which makes it important to provide high-quality psychological and pedagogical assistance not only to them, but also to their parents. This article examines the main aspects of the model of providing such assistance: from understanding the nature and causes of autism to a practical model of helping parents raise their children. The relevance of the support model for families with children with ASD is due to the realities of integrating children with ASD into society, which requires the active participation of both specialists and parents themselves.

Keywords: autism spectrum disorders, the nature of autism, psychological and pedagogical assistance, daily life, family.

Введение. Аутизм, или расстройства аутистического спектра (РАС), представляет сложное явление, затрагивающее не только детей, но и их семьи, образовательные учреждения и общество. Проявления аутизма варьируются от случая к случаю: одни дети сталкиваются с выраженными трудностями в социальной адаптации, а другие могут демонстрировать хорошие познавательные навыки, но испытывают сложности в межличностных взаимодействиях (Никольская, 2005). Дети с РАС сталкиваются с трудностями в социальном и личностном развитии, что повышает необходимость качественной психолого-педагогической помощи не только им, но и их родителям (Анцифинова, 2014). Родители сталкиваются с целым рядом эмоциональных и практических задач, когда речь идет о воспитании ребенка с РАС. Неопределенность в будущем, страх перед задачами воспитания, борьба с системой образования и медицинскими учреждениями могут привести к значительному стрессу. В условиях современного общества, где акцент делается на инклюзивное образование и социальную адаптацию, необходимость в разработке и внедрении эффективных моделей поддержки становится особенно актуальной.

Цель модели оказания психолого-педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с РАС направлена на предоставление родителям необходимых знаний и навыков для эффективного воспитания, а также на создание безопасной и поддерживающей среды для ребенка с РАС.

Материалы и методы. На начальном этапе важно идентифицировать основные особенности поведения ребенка, чтобы иметь возможность оперативно подойти к разработке модели поддержки. Применяя наблюдения, анкетирование родителей, стандартизированные тесты, специалисты могут выявить как индивидуальные потребности ребенка, так и особенности его взаимодействия с родителями и окружающим миром (Темнова, 2022).

Нами разработана модель поддержки семей с детьми с РАС:

1. Коррекция негативных форм поведения. В рамках данного направления происходит работа по выявлению и исключению негативных форм поведения детей и родителей, включающая обучение родителей распознаванию и изменению своих реакций на поведение ребенка, проявлению терпения и понимания; обучение методам общения и взаимодействия, способствующие поддержке ребенка; обучение умениям принимать ребенка таким, какой он есть, без условий. В результате коррекция негативных форм поведения создаст безопасную и поддерживающую атмосферу в семье.

2. Вовлечение родителей в повседневную и общественную жизнь детей. В рамках данного направления акцент делается на формировании уверенности родителей в процессе сопровождения их детей, что является основополагающим аспектом для успешной коррекционной работы. Создаются комфортные условия для коррекционной деятельности, семья должна чувствовать себя уверенно и иметь возможность свободно взаимодействовать с педагогами и специалистами. На данном этапе происходит активное вовлечение родителей в жизнь ребенка для развития у них интереса к образовательным и развивающим мероприятиям. Специалисты помогают создать распорядок буднего и выходного дня, его макет для визуализации, устанавливать нормы и правила для соблюдения их дома, распределить домашние обязанности, подобрать удобное время для выполнения домашних заданий и развлечений. Демонстрация значимых результатов, достигнутых в ходе совместной работы, помогает укрепить веру родителей в собственные силы и возможности их детей (Чумак, 2014).

3. Расстановка родителями приоритетов жизненных ценностей. В рамках данного направления корректируются состояния неуспеха, которые могут быть связаны с тревогой и депрессией (Бандура, 2014). Параллельно с этим формируется осознанность родителей относительно возможностей отдельно взятого ребенка в условиях семьи, и семьи, в целом, по отношению к ребенку. Личный рост каждого члена семьи повышает шансы успешного воспитания ребенка, реализации его личного успеха (Воловец, 2017). Поддержка направлена не только на развитие ребенка, но и на реализацию его потенциала, что позволяет ребенку самовыражаться и достигать успехов. На данном этапе повышается и самооценка родителей посредством обучения навыкам саморефлексии, саморегуляции поведения, самопомощи, что оказывает влияние на их эмоциональное состояние и способность поддерживать ребенка.

В заключении отметим, что отношение родителей к особенностям поведения и восприятия мира их ребенка отражается на эмоциональном состоянии самого ребенка, его самооценке и мотивации к обучению. Подходы к обучению и взаимодействию со специалистами в области психолого-педагогической помощи базируются на принятии индивидуальности каждого ребенка. Каждый ребенок с РАС уникален, его поведение и восприятие мира зависит от многих факторов, включая уровень функционирования, личные интересы и сильные стороны. Родителям важно не только получать помощь, но и быть активными участниками процесса, что требует наличия позитива и готовности к сотрудничеству. Взаимодействие специалистов и родителей, создание активных форм сотрудничества и уделение внимания эмоциональным аспектам жизни семьи создают основу для успешной помощи детям с РАС.

Литература

1. Анцифирова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцифирова // Психологический журнал. 2014. Т.15. №1. С. 3-18.
2. Бандура А. Принципы социального научения / А. Бандура, Р. Уолтерс // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М.: МГУ, 2014. 328 с.
3. Никольская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, Р.Р. Либлинг, И.А. Костин. М. «Теревинф» 2005. 148 с.
4. Основы медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с нарушениями развития и их семьям: научно-практическое пособие / Под ред. С.А. Воловец, М.В. Вдовиной. М.: ИДПО ДТСЭН; ГБУ НПЦ МСР им. Л. И. Швецовой, 2017. 123 с.
5. Темнова Л.В. Особенности социализации лиц с расстройствами аутистического спектра и членов их семей / Л.В. Темнова, Е.С. Рожнова // ПНИО. 2022. №6 (60). С.56-59.
6. Чумак, Е.Г. Технология раннего вмешательства как комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Г. Чумак, М.В. Пикинская, О.В. Возмилова. Сургут: Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2014. 48 с.

ОПЫТ ПКОО «СЧАСТЬЕ ЖИТЬ» ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАС, В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ЦЕНТР ПОВЕДЕНЧЕСКОГО АНАЛИЗА»

EXPERIENCE OF THE PRPO «HAPPINESS TO LIVE» IN SUPPORTING FAMILIES RAISING CHILDREN WITH ASD WITHIN THE FRAMEWORK OF THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT «CENTER FOR BEHAVIORAL ANALYSIS»

Гилёва Анастасия Григорьевна

Gileva Anastasia Grigorievna

Россия, Пермь, Пермская краевая общественная организация защиты прав детей-инвалидов и их семей «Счастье жить»

Russia, Perm, Perm Regional Public Organization for the Protection of the Rights of Disabled Children and Their Families «Happiness to Live»

E-mail: ag.59@list.ru

Аннотация.

Статья посвящена актуальной теме сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с РАС, а также их родителей. В статье рассматривается использование метода прикладного анализа поведения в работе с детьми и их семьями в рамках проекта «Центр поведенческого анализа», реализуемого Пермской краевой общественной организацией «Счастье жить».

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, дети с ограниченными возможностями здоровья, прикладной анализ поведения, коррекционно-развивающие программы, просвещение родителей.

Abstract.

The article is devoted to the topical issue of supporting children with disabilities, including ASD, and their parents. The article examines the use of the method of applied behavior analysis in working with

children and their families within the framework of the project «Behavioral Analysis Center», implemented by the Perm Regional Public Organization «Happiness to Live».

Keywords: autism spectrum disorders, children with disabilities, applied behavior analysis, correctional and developmental programs, parent education.

Прикладной анализ поведения (ПАП) – относительно молодая наука, однако методы коррекции, основанные на ее принципах, доказали свою эффективность в многочисленных исследованиях и активно используются в работе с детьми [1, 2]. Ассоциация науки в области лечения аутизма [3] исследует все методы в области лечения или коррекции аутизма, проводит исследования и доказывает эффективность предлагаемых методов. ПАП занимает первое место по эффективности в рейтинге методик, используемых в коррекционной работе при РАС. В России в ряде городов этот метод используют в образовательных организациях, в основном, в ресурсных классах с целью помощи детям с РАС в адаптации к условиям школы и обучения, а также адаптации образовательных программ к особенностям детей с ОВЗ (в основном с аутизмом).

Актуальность создания на базе ПКОО «Счастье жить» Центра поведенческого анализа (ЦПА) связана с несколькими причинами: Во-первых – это открытие на базе образовательных организаций в городе ресурсных классов. Во-вторых, при выраженной потребности в организации в данных классах психолого-педагогического сопровождения детей с учетом имеющихся у них поведенческих трудностей, отмечается недостаточное количество специалистов, владеющих соответствующими методиками. И в-третьих, несмотря на достаточно широкое распространение в последние годы информации об аутизме, многие родители не имеют возможности своевременно получить данную информацию, в особенности, которая касается способов его лечения и коррекции.

Учитывая вышесказанное, а также имеющийся у ПКОО «Счастье жить» опыт реализации проектов по работе с детьми с ОВЗ (в том числе, с РАС), был разработан и в 2022-2023 годах реализован проект «Центр поведенческого анализа».

Направления деятельности ЦПА:

1. Образовательное. Заключается в реализации программ-практикумов для студентов профессиональных учебных заведений Пермского края непосредственно на базе нашего центра. Данное направление призвано увеличить количество будущих специалистов, владеющих методами ПАП и альтернативной коммуникации, а также привлечь специалистов к работе в ЦПА на постоянной основе.

2. Просветительское. Включает программы для родителей и педагогов. Это такие программы как: программа поддержки родителей детей, узнавших о диагнозе; программа просвещения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); программа просвещения педагогов о применении методов ПАП в работе с детьми с ОВЗ. Реализация данных программ осуществляется в форме семинаров, родительского клуба и направлена на повышение уровня компетенции специалистов и родителей в вопросах применения методов ПАП, а также на содействие снижению уровня стресса у родителей, связанного с принятием диагноза, поставленного ребенку.

3. Консультационное. Представлено очным и дистантным консультированием семей с детьми с ОВЗ по вопросам применения методов ПАП, в том числе, в рамках реализации коррекционных программ. Основная задача данного направления - обеспечение доступной консультативной помощи родителям.

4. Коррекционно-развивающее. Данное направление – непосредственная реализация программ с использованием метода ПАП. Специалисты осуществляют диагностику навыков и разрабатывают

программы сопровождения [4, 5, 6]. В рамках данного направления разработано положение о порядке приема семей на коррекционно-развивающую программу и документация, обеспечивающая регламентацию взаимоотношений ЦПА и семьи, а также учет и анализ данных при реализации программ; разработана программа тренинга для родителей, претендующих на зачисление; подготовлена методическая и дидактическая база проведения занятий; набран и обучен персонал, заключен договор с супервизором.

5. Методическая поддержка педагогов и специалистов, работающих в общеобразовательных и коррекционных школах и использующих метод ПАП в своей деятельности.

За два года реализации проекта были получены следующие результаты:

В рамках образовательного и методического направления обучено 40 специалистов и родителей на начальном курсе RBT, а также проведены 7 мастер-классов и семинаров, посвященных альтернативной коммуникации, обучению игре, работе с нежелательным поведением ребенка.

Просветительское направление представлено работой родительского клуба, где обсуждаются вопросы профилактики эмоционального выгорания родителей, проблемы принятия диагноза ребенка, способы самопомощи и другие. Проконсультировано более 200 родителей, которым даны рекомендации и предоставлены необходимые информационно-методические материалы. Непосредственная коррекционно-развивающая работа включает 36 индивидуальных программ сопровождения, в ходе реализации которых проведено более 2500 занятий.

Таким образом, за время проекта ЦПА смог стать центром обучения и просвещения в области ПАП, а также местом встреч и поддержки специалистов и родителей. Специалисты ЦПА повышают квалификацию, проходят супервизию. Осуществляется методическая поддержка и просвещение родителей и педагогов, что позволяет им понимать принципы работы, терминологию и владеть основными методами, которые применяют специалисты.

Литература

1. Григоренко Е. Л., Торрес С., Лебедева Е. И., Бондарь Е. А. Вмешательства при РАС с доказанной эффективностью: акцент на вмешательствах, основанных на прикладном анализе поведения (ПАП) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15. № 4. С. 711–727.
2. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). - Бахрах-М, 2023. - 208 с.
3. Association for Science in Autism Treatment [Эл. ресурс]. Режим доступа: <https://asatonline.org/>.
4. Использование методики оценки базовых речевых и учебных навыков (Assessment of basic language and learning skills revisited, Ablls-R). Методические рекомендации / Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Козорез А.И., Морозова Е.В. [Эл. ресурс]. Режим доступа: <https://autism-frc.ru/early-help/metody/1421>.
5. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями (VB-MAPP) [Эл. ресурс]. Режим доступа: <https://autism-frc.ru/early-help/metod>.
6. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (Pictures Exchange Communication System, PECS) [Эл. ресурс]. Режим доступа: <https://autism-frc.ru/education/interventions>.

**ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В
АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД
PRINCIPLE OF ORGANIZING WORK WITH PARENTS OF CHILDREN WITH
DISABILITING DURING THE ADAPTATION PERIOD**

Глотова Елена Викторовна

Glotova Elena Victorovna

Россия, Казань, «Детский сад 128»

Russia, Kazan, «Kindergarten 128»

E-mail:gevlst87@mail.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в исследовании принципов организации работы с родителями детей с ОВЗ в адаптационный период в дошкольной организации. Изменения, происходящие в процессе адаптации, затрагивают все уровни организма и психики и, следовательно, все адаптационные возможности и изменения необходимо рассматривать на трех уровнях: психофизиологическом, индивидуально-психологическом и социально-психологическом. В этом случае необходимо проводить целенаправленные консультации, беседы с родителями воспитанников и пояснять преимущества их совместного обучения и воспитания.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, адаптация, родители детей с ОВЗ, инклюзивное образование, дошкольное учреждение.

Annotation.

The relevance of this article lies in the study of the principles of organizing work with parents of children with disabilities during the adaptation period in a preschool organization. Changes occurring during the adaptation process affect all levels of the body and psyche and, therefore, all adaptation capabilities and changes must be considered at three levels: psychophysiological, individual-psychological and socio-psychological. In this case, it is necessary to conduct targeted consultations, talks with the parents of pupils and explain the advantages of their joint education and upbringing.

Keywords: children with disabilities, adaptation, parents of children with disabilities, inclusive education, preschool institution.

Дошкольное детство - это время вхождения ребенка с ОВЗ в первую общественную образовательную систему (дошкольное обучение и воспитание).

Любому ребенку вначале необходим адаптационный период. Адаптация – это реакция организма и психики на меняющиеся условия среды. Адаптация происходит постоянно, имеет защитный характер – позволяет человеку перестраивать и развивать свою деятельность с учетом обстоятельств. Изменения, происходящие в процессе адаптации, затрагивают все уровни организма и психики и, следовательно, все адаптационные возможности и изменения необходимо рассматривать на трех уровнях: психофизиологическом, индивидуально-психологическом и социально-психологическом. Поэтому своевременное оказание психолого-медико-педагогической и социальной помощи в дошкольный период позволяет улучшить развитие детей, обеспечить им социальную адаптацию. Все дети с ОВЗ нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками, но при этом каждому ребенку необходимо подобрать доступную для него модель интегрированного обучения, сохраняя специализированную психолого-педагогическую помощь.

Инклюзивное образование заключается в обеспечении равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – человек, имеющий недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, которые подтверждены психолого-

медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Совместное образование здоровых детей и детей с ОВЗ в группах комбинированной направленности осуществляется в соответствии с образовательной программой дошкольного учреждения, с учетом особенностей психофизического развития и возможностей воспитанников.

Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц (1, с. 151). Но адаптация нужна не только ребенку, но и (как показывает практика) его родителям. Для родителей детей с ОВЗ посещение дошкольной организации является возможностью увидеть своего ребенка с различных сторон, понять потребности своего ребенка с учетом возраста и физических возможностей, понять принцип развития способностей ребенка с ОВЗ, научиться взаимодействовать с социумом.

Включение родителей в совместную деятельность со специалистами, педагогами предполагает поэтапное обучение родителей педагогическим технологиям, так как они выступают основными заказчиками образовательных услуг для своих детей с ОВЗ. (2, с.188) Родители часто бывают не готовы принять сам факт того, что у ребенка есть проблемы в развитии. В этом случае необходимо проводить целенаправленные консультации, беседы с родителями воспитанников и пояснять преимущества их совместного обучения и воспитания. Необходимо донести до родителей, что развитие детей с ОВЗ доступно любому, кто желает овладеть им. И методы порой бывают настолько просты и используются подручные средства. Успех умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей. В сенсорном уголке располагают материал на развитие тактильных ощущений. Положительный эффект оказывает природный материал. Его дети с ОВЗ с огромным удовольствием изучают на ощупь, что способствует обогащению тактильных и познавательных навыков. Для развития пальцев рук проводят занятия с использованием бумаги. Дети ее мнут, рвут, разглаживают, режут – эти упражнения имеют терапевтический характер и положительно влияют на нервную систему, что в свою очередь успокаивает детей. Сюда же относиться и рисование пальчиками, делать рисунки собственной ладошкой и другие нетрадиционные методы и приемы арттерапии. Л. С. Выготский в своих исследованиях выявил особую роль художественной деятельности в развитии не только психических функций, но и в активизации творческих проявлений в различных видах искусства у детей, имеющих те или иные проблемы в развитии. Так же для расширения кругозора родителей в развитии детей с ОВЗ рекомендуется проводить проблемные и творческие семинары, создавать творческие группы, проводить мастер-классы, круглые столы, лекции.

Методы обучения детей с ОВЗ определяются с учетом возможностей самих детей, при этом используют максимально доступные методы: наглядные, практические, словесные, тактильные. Чем больше количество анализаторов задействовано в процессе изучения материала, тем полнее и прочнее знания. В работе с детьми, имеющими глубокие задержки речи, интеллекта, слуха используются невербальные средства коммуникации, такие как пиктограммы, система жестов, календарная система. Организация предметно-развивающей среды так же является важным условием реализации инклюзивного образовательного процесса. Правильно организованная предметно-развивающая среда стимулирует развитие самостоятельности, инициативы и активности ребенка, обеспечивает развитие возможностей детей. К характеристикам предметно-развивающей среды относятся: безопасность, комфортность, соответствие возрастным особенностям развития и интереса

детей, вариативность, информативность. Понимая это, родители и дома стараются создать своим детям соответствующие условия.

Немаловажно для родителей будет и та информация, что не стоит отделять детей с ОВЗ от здоровых детей. Наоборот, общение в среде сверстников (здоровые дети) будет способствовать формированию социальных навыков общения и взаимодействия, положительного отношения к сверстникам. Так же в период адаптации важным моментом является установление доверительных отношений между родителями и педагогом. Этому способствуют такие методы, как общение педагога с родителем, консультирование по запросу родителя, активное наблюдение со стороны родителей за жизнью группы, создание специальных пособий для игр и упражнений с ребенком дома, участие в детско-родительских конкурсах. Интерактивные формы взаимодействия обеспечивают расширение педагогических и психических функций сотрудничества.

Таким образом, задача педагогов ДООУ заключается в помощи родителям достичь понимания, что они не одиноки, ориентировать родителей на подготовку ребенка к жизни, что в свою очередь позволит быстрее адаптироваться к своему положению, приобрести черты, компенсирующие свое состояние. А задача родителей заключается в организации жизни своего ребенка таким образом, чтобы он мог ощущать свою принадлежность к обществу.

Литература

1. Веракса Н. Е., Комарова Т. С., Васильева М. А. От рождения до школы. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант). 3-е изд., испр. и доп. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. 368 с.
2. Афонькин Ю. А. Психологическая безопасность ребенка раннего возраста. Современные технологии. Программа адаптации. Диагностические методики. Игровой материал - Изд. 2-е, перераб. Волгоград: Учитель. 104 с.
3. Егорова Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями. Балашов: Издательство «Николаев», 2002. 80с.
4. Малофеев Н. Н., Шметко Н. Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен // Дефектология. 2008. - № 2. с. 86-94.
5. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. М., 2008.
6. Плаксина Л. И. Коррекционно-развивающая среда в детских садах компенсирующего вида. М., 2008.

СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОГРАММ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАС

A SYSTEMATIC REVIEW OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT PROGRAMS FOR FAMILIES RAISING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

**Глушкова Карина Олеговна
Glushkova Karina Olegovna**

*Россия, Казань, Казанский федеральный университет
Russia, Kazan, Kazanfederaluniversity
E-mail: glushk0vakarina@yandex.ru*

Аннотация.

Семьи, воспитывающие детей с расстройством аутистического спектра, сталкиваются с уникальными трудностями, которые затрагивают гармонию внутрисемейных отношений и психологическое состояние родителей, негативно влияющее на развитие ребенка. Данный обзор основан на анализе научной литературы и современных программ психологического сопровождения для таких семей. Были выявлены основные тенденции, особенности и проблематика российских и зарубежных работ на представленную тему. Статья подчеркивает необходимость создания комплексных и устойчивых программ поддержки для семей с детьми, имеющими РАС, а также выделяет важность стратегий, направленных на преодоление родительского стресса.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС), семья, психологическое сопровождение семьи, родительский стресс, психологическое неблагополучие.

Abstract.

Families raising children with autism spectrum disorder face unique difficulties that affect the harmony of family relationships and the psychological state of the parents, which negatively affects the development of the child. This review is based on the analysis of scientific literature and modern psychological support programs for such families. The main trends, features and problems of Russian and foreign works on the presented topic were identified. The article emphasizes the need to create comprehensive and sustainable support programs for families with children with ASD, and also highlights the importance of strategies aimed at overcoming parental stress.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), family, psychological support of the family, parental stress, psychological distress.

Введение. Семья, где растет ребенок с расстройством аутистического спектра (далее РАС), испытывает значительные трудности в выстраивании гармоничной динамики внутрисемейных отношений. Это можно связать с общественной стигматизацией психических расстройств, неготовностью родителей к рождению нейротипичного ребенка, а также характерными для РАС особенностями мышления и поведения. Первые проблемы возникают, когда родитель узнает о диагнозе ребенка, они оказываются в глубоком потрясении и в длительном времени находятся в «шоковом» состоянии, первоначально отвергая мысль о некой «неполноценности» своего ребенка, а также испытывая чувство своей вины в этом (Гринина, Бессонова, 2019). Во многих отечественных и зарубежных исследованиях приводятся данные о том, что родители детей с РАС испытывают тревожные и депрессивные состояния. На плечи матерей, как правило, ложится наибольшая ответственность по уходу за ребенком с особыми потребностями. На плечи отцов чаще всего ложится материальное обеспечение, из-за чего они избегают ежедневного стресса, связанного с воспитанием ребёнка с РАС, проводя больше времени на работе, но и они тоже переживают чувства вины, разочарования, хотя и не говорят об этом так явно, как матери (Ракутина, 2021). Формирование верного пути психологического сопровождения семей, где воспитывается ребенок с РАС позволит освободиться родителям от хронического состояния психологического неблагополучия и дать детям возможность раскрывать потенциал своих способностей и развиваться в соответствии с ними.

Цель исследования. Анализ современных российских и зарубежных программ психологического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с РАС, выявления их особенностей, ключевых схем и методик помощи, а также их оценка и сравнение по критерию практической значимости.

Материалы и методы. Было проведено исследование работ, отражающих концепции психологического сопровождения семей, где растет ребенок с РАС. Посредством метода анализа имеющихся данных, представлена проблематика и сравнение основных российских и зарубежных современных направлений помощи и методик по критерию практической значимости. Изложение основного материала статьи. Говоря про российские научные труды, в первую очередь, рассмотрим работу О.Г. Нугаевой, Г. К. Труфановой, Е.О. Асмус. В результате своего исследования авторы смогли сделать выводы о том, что рождения ребенка с психофизиологическими нарушениями вызывает комплекс негативных реакций и переживания, что можно назвать «родительским стрессом». Это состояние можно скорректировать благодаря программе психологического сопровождения семей, где растет ребенок с РАС, протестированной в течении 2019-2020 годов на базе ГКОУ СО «Ирбитская школа». Программа основана на проведении образовательных и терапевтических групповых занятий с членами семей, индивидуальных консультаций, где происходила детальная проработка всех эмоций, мыслей, установок, сессий в формате «родитель-ребенок», в том числе используя метод обмена детьми между родителями. Предложенная концепция представляет собой комплексный подход, где происходит всесторонняя работа со всей семьей, что определенно положительно сказывается на ее психологическом благополучии. Однако на основе анализа была выявлена проблематика данной программы. Она состоит в ограниченности ресурсов на непрерывное осуществление ее в стенах образовательного учреждения.

И.А. Конева и Д.А. Мурзина сформировали программу сопровождения семей, имеющих детей с РАС, целью которой назвали оптимизацию самосознания родителей и формирование позитивного отношения к ребенку с РАС. Работа должна осуществляется в форме 14 очных групповых встреч 2 раза в неделю. Встречи разделены по блокам: вводный – установление контакта, доверия, сотрудничества с элементами тренинга; тематический – основная работа по психокоррекции родительских установок, детско-родительских отношений, личностного и поведенческого аспекта; заключительный этап – объединение в единую систему приобретенных навыков в условиях проектной деятельности, подведения итогов, рефлексии. Данных об апробации этой программы нет, что не дает полного представления о ее функционировании на практике, что является проблемой ограниченности ресурсов.

Интересен к рассмотрению труд Т.Ф. Суловой и Л.И. Старовойтовой, посвященный психолого-педагогической работе с семьями детей-аутистов. Авторы пришли к выводу о необходимости вовлечения в процесс помощи семье аутичного ребенка целой команды специалистов: врач-педиатр, врач-психоневролог, психолог, коррекционный педагог, социальный работник. Дополнительно к их работе должны проводиться родительские семинары и разнообразные групповые взаимодействия родителей и других членов семьи с ребенком. Опять же, данных об апробации этой программы нет, что не дает полного представления о ее функционировании на практике, что является проблемой ограниченности ресурсов. Авторы предлагают подготовить представленную программу помощи на государственном уровне в образовательных организациях.

Рассмотрим зарубежные направления и программы психологического сопровождения семей детей с РАС. В систематическом обзоре греческих ученых М. Zygopoulou, Е. Gkiolnta, Е. Papaefstathiou, К. Sarri, С.К.Syriopoulou-Delli представлены различные современные методики, обзор помощи в разных терапевтических подходах, направленных именно на улучшения психического здоровья, адаптации и уменьшения депрессивных симптомов матерей аутичных детей: КПТ, Тренинг по навыкам решения проблем (PSST), Когнитивная терапия на основе осознанности (MBSR), Терапия принятия и приверженности (АСТ), модель Денвера, Позитивносемейное вмешательство (PFI). Все

эти программы помощи реализуются как в групповых, так и в индивидуальных форматах, в среднем содержат от 6 сеансов терапии. Они активно используются в практической деятельности и уже зарекомендовали себя как рабочие, в исследовании можно найти положительные результаты применения данных методов.

Важно упомянуть развитые за рубежом группы поддержки для родителей ребенка с РАС. Их влияние исследуется в работах австралийского ученого V. Bitsika. Представлено 8 групповых встреч по 75 минут, направленных на борьбу со стрессом и депрессии родителей детей с РАС. На основе тестирования этого формата была выявлена ее практическая полезность в улучшении психологического благополучия участников, что было ими отмечено. Работа французских исследователей С. Sankey, С. Derguy, С. Clément, J. Pг, É.Сарре посвящена психобразовательным и поддерживающим программам для родителей ребенка с РАС. Одна из них - «За пределами РАС: родительские навыки в пределах моей досягаемости» - будет рассмотрена далее. Она содержит в себе следующие аспекты данного вопроса: особенности ребенка с аутизмом, постдиагностическая адаптация родителей, общение и социальные отношения, важность предоставления ребенку структурированной среды и родительские эмоции и восприятие, влияющие на повседневную жизнь. Это комплексный и всесторонний подход, позволяющий выявить и развить родительские компетенции. Программа состоит из 5 занятий по 2, 5 часа в группе до 8 человек под руководством 2 психологов, а также из 5 индивидуальных встреч после каждого группового занятия. По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о ее практической значимости для родителей аутичных детей. Однако сами авторы подчеркивают, что использование программы лучше всего осуществлять в комплексе с другими, дополнять и совершенствовать организацию.

Результаты. Зарубежные работы, связанные психологическим сопровождением семей, воспитывающих детей с РАС, несколько отличаются от российских. Было установлено, что основное отличие в том, что их современные научные труды сконцентрированы на более узких, точечных и практико-ориентированных моментах данного вопроса, конкретных методик и схем, определенных подходов к терапии особенного родительства. Это можно связать с тем, что теоретические и основные выводы, касающиеся актуального вопроса, были сделаны в более ранних исследованиях, датированных 20-летней и более давностью. Российские работы содержат теоретизированные, комплексные, но менее апробированные и практико-ориентированные программы. Интересно, что иностранные источники наполнены работами, изучающими помощь именно матерям, именно отцам, сиблингам, иным родственникам детей с РАС, чего отечественными учеными представлено несколько меньше. Данные факты позволяют понять, что зарубежные ученые опережают российских в вопросе психологического сопровождения таких семей, что наше научное сообщество должно принять во внимание.

Заключение. Важно продолжать изучение и развитие систем психологического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с РАС и в России, и за рубежом. Растущее внимание к проблемам РАС создает предпосылки для улучшения данной ситуации в будущем.

Литература

1. Гринина Е. С., Бессонова А. А. Особенности родительского отношения к детям с расстройствами аутистического спектра // Auditorium. 2019. №2 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-roditelskogo-otnosheniya-k-detyam-s-rasstroystvami-austicheskogo-spektra> (дата обращения: 15.11.2024).
2. Ракутина Т. В. Проблемы семейного воспитания детей с расстройством аутистического спектра // Педагогическая перспектива. 2021. №4. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-semey-vospityvayuschih-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 15.11.2024).

3. Нугаева О. Г., Труфанова Г. К., Асмус Е. О. Психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Педагогический ИМИДЖ. 2022. №4 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-semey-vospityvayuschih-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 13.11.2024).

4. Конева И. А., Мурзина Д. А. Психологические особенности родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и их сопровождение // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-roditeley-vospityvayuschih-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-i-ih-soprovozhdenie> (дата обращения: 14.11.2024).

5. Сулова Т.Ф., Старовойтова Л.И. Психолого-педагогическая работа с семьями детей-аутистов // ЦИТИСЭ. 2022. № 2. С.374-387. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2022.2.33>

ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА АНКЕТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ СЕНСОРНОГО ПРОФИЛЯ У ДЕТЕЙ С РАС

THE POSSIBILITIES OF THE METHOD OF QUESTIONING PARENTS IN DETERMINING THE SENSORY PROFILE OF CHILDREN WITH ASD

Иванс Анита Эдгаровна, Митина Юлия Сергеевна

Anita Edgarovna Ivans, Yulia Sergeevna Mitina

Россия, Калининград, Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Школа-интернат № 1 для обучающихся, воспитанников с ОВЗ

Russia, Kaliningrad, I. Kant Baltic Federal University

Boarding school No. 1 for students with disabilities

E-mail: ivans_anita@mail.ru

Аннотация.

В статье рассматривается сущность процесса сенсорной интеграции. Представлены особенности сенсорного развития детей расстройством аутистического спектра (РАС). Анализируется наблюдение родителей с помощью метода анкетирования для определения сенсорного профиля у детей с РАС.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, анкетирование, расстройство аутистического спектра.

Abstract.

The article examines the essence of the sensory integration process. The features of sensory development of children with autism spectrum disorder (ASD) are presented. Parental observations using the questionnaire method to determine the sensory profile of children with ASD are analyzed.

Keywords: sensory integration, questionnaire, autistic disorder.

В настоящее время резко возросло число детей с особыми образовательными потребностями. У большинства возникают временные трудности с сенсорной обработкой, однако есть категория, у кого сложности проявляются постоянно, что в свою очередь может сказаться на их повседневном

функционировании и взаимодействии с внешним миром. Цель данного исследования заключается в изучении возможности анкетирования родителей при определении сенсорного профиля у детей с РАС [5]. Методы, которые были использованы: теоретический анализ, наблюдение, анкетирование. Сенсорная интеграция появилась еще в 50-х годах XX века и в основном активно развивалась за рубежом. Э. Джин Айрес, доктор философии, эрготерапевт, была первой, кто описал проблемы с ощущениями как результат аффективной неврологической обработки сенсорной информации. В своей книге «Ребенок и сенсорная интеграция» она дает следующее определение: сенсорная интеграция – это организация ощущений таким образом, чтобы они могли активно и функционально участвовать в повседневной жизни, учитывая восемь задействованных сенсорных областей (слуховая, зрительная, тактильная, интроцептивная, проприоцептивная, вестибулярная, вкусовая и обонятельная) [1].

В настоящее время принципы и методы сенсорной интеграции все более активно и продуктивно используются и в нашей стране. Отечественные психологи (Ю.Е. Садовская, Б.М. Блохин, Н.Б. Троицкая, Ю.Б. Проничева) под сенсорной интеграцией понимают «способность человека организовывать ощущения, испытываемые организмом, для совершения движений, обучения и нормального поведения» [5].

Психолог Н.Г. Манелис в научной труде «Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра» выявил, что у детей с РАС часто замечают нетипичную обработку сенсорной информации. Изменения сенсорной обработки можно определить, как необычное восприятие или реакцию на сенсорные стимулы, включая гипер- и гипореактивность. Атипичные навыки обработки сенсорной информации у детей с РАС хорошо известны: в научной литературе указано, что до 90% детей с диагнозом демонстрируют дефицит сенсорной обработки [3]. Исследователи сходятся во мнении, что в любом случае атипичная сенсорная обработка вызывает трудности в повседневной социальной жизни. Поэтому включенность родителей в процесс сенсорной интеграции играет ключевую роль в успешной адаптации ребенка к различным сенсорным раздражителям и улучшении его повседневных навыков. Исследования показывают, что родители, активно участвующие в сенсорной терапии, способствуют более эффективному переносу навыков, приобретенных на занятиях, в повседневную жизнь ребенка [2, 4, 5].

Для того чтобы помощь ребенку была целенаправленной, необходимо определить, какие именно сенсорные дисфункции имеются, иначе говоря, определить его сенсорный профиль, который для каждого является уникальным [3]. Для этого можно использовать следующие средства: «Сенсорный опросник» О. Б. Богдашиной [4] или Опросники Джин Айрес для родителей, позволяющие выявить риск нарушений сенсорной интеграции [1]. Именно наблюдение родителей позволяет лучше понять уникальные потребности и реакции ребенка, а также создать последовательную и поддерживающую среду, как дома, так и вне его. На основе проведенного теоретического анализа было принято решение провести анкетирование родителей с помощью опросника Джин Айрес, которое позволит выявить риск нарушений сенсорной интеграции. Опросник включает 145 вопросов, охватывающих 7 сенсорных систем (см. Таблица 1). Ответы родителей оценивались по пятибалльной шкале: «Всегда» (4 балла), «Часто» (3 балла), «Иногда» (2 балла), «Редко» (1 балл) и «Никогда» (0 баллов). На основе полученных данных были рассчитаны итоговые баллы, которые затем переводились в проценты для дальнейшего анализа.

«Опросник Джин Айрес для родителей, позволяющие выявить риск нарушений сенсорной интеграции»

Название шкалы	Количество вопросов	Максимальный Балл
I.Тактильная система:		
1. Тактильная повышенная чувствительность	25	100
2. Тактильная пониженная чувствительность	7	28
3. Поиск тактильных ощущений	5	20
4. Слабая тактильная дискриминация	8	28
I.Вестибулярная система:		
1.Вестибулярная повышенная чувствительность	16	64
2. Вестибулярная пониженная чувствительность и поиск вестибулярных ощущений	10	40
I.Проприоцептивная система:		
1. Поиск сенсорных переживаний	16	64
2. Сложности с регуляцией движения	7	28
V.Визуальная система		
1. Гиперсенситивность	7	28
2. Гипосенситивность	15	60
V.Слуховая система		
1. Гиперчувствительность к звукам (слуховое защитное поведение)	7	28
2. Гипочувствительность к звукам	9	36
I.Вкусовая система		
1. Гиперчувствительность к оральным сигналам (оральное защитное поведение)	6	24
2. Гипочувствительность к оральным сигналам	5	20
I.Обонятельная система		
1. Гиперчувствительность к запахам	4	16
2. Гипочувствительность к запахам.	5	20

Первоначально было предложено принять участие родителям 1-х дополнительных и 1-го класса. Учитывая добровольность подхода, 5 родителей детей, обучающихся по АООП 8.3., согласились заполнить анкету. После проведения исследования следует отметить, что респонденты были заинтересованы, что отразилось в их активности, уточнении вопросов и комментариев.

Результат анкетирования родителей представлены следующим образом:

1. У первого ребенка (7 лет) выявлен высокий уровень поиска тактильных ощущений (100%) и слабая тактильная дискриминация в тактильных ощущениях (92%), вестибулярная пониженная чувствительность и поиск вестибулярных ощущений (82%), поиск сенсорных переживаний (64%), сложности с регуляцией движения (89%), гипосенситивность визуальной системы (65%), гипочувствительность к оральным сигналам и запахам (80%).

2. У второго ребенка (8 лет) наблюдается слабая тактильная дискриминация (71%), сложности с регуляцией движения (72%), гипосенситивность визуальной системы (78%).

3. Третий обучающийся 7 лет демонстрирует вестибулярную пониженную чувствительность и поиск вестибулярных ощущений (72%), сложности с регуляцией движения (71%), гипосенситивность визуальной системы (71%), гиперчувствительность к запахам (62%).

4. Четвертая обучающаяся 9 лет имеет вестибулярную пониженную чувствительность и поиск вестибулярных ощущений (65%), сложности с регуляцией движения (82%), гиперсенситивность визуальной системы (67%), гиперчувствительность к звукам (слуховое защитное поведение) (75%), гиперчувствительность к оральным сигналам (оральное защитное поведение) (91%).

5. У пятого ребенка (8 лет) отмечена визуальная гипосенситивность (75%) и гиперчувствительность к оральным сигналам (83%).

В заключении данной статьи были выделены следующие положения:

1. Под «сенсорной интеграцией» мы понимаем классическое определение Э. Дж. Айрес: сенсорная интеграция – это организация ощущений таким образом, чтобы они могли активно и функционально участвовать в повседневной жизни, учитывая восемь задействованных сенсорных областей [1].

2. При анализе исследовательских работ и доступных материалов нами было выявлено, что существуют опросы родителей, модифицированные для России, которые отечественные психологи и дефектологи могут использовать в работе: «Сенсорный опросник» О. Б. Богдашиной, Опросники Джин Айрес для родителей, позволяющие выявить риск нарушений сенсорной интеграции [1]. Так как родители помогают профессионалам корректировать стратегии, опираясь на наблюдения в домашних условиях, это значительно повышает индивидуализацию и адаптацию программы сенсорной интеграции под конкретные нужды обучающегося.

3. Результаты анкетирования родителей с помощью опросника Джин Айрес показали, что каждый обучающийся имеет потребность в удовлетворении сенсорных ощущений в нескольких сенсорных системах, что указывает на различные формы сенсорных нарушений. Родители положительно оценили анкету, отметив ее полноту в охвате повседневных особенностей поведения детей. Все родители согласились с полученными сенсорными профилями своих детей.

4. Данная работа является первичным эмпирическим исследованием с использованием анкетирования родителей. В рамках дальнейшей работы с каждым ребенком будет проведена диагностика сенсорной интеграции. На основе результатов анкетирования, наблюдений и диагностики планируется разработка индивидуальных сенсорных программ для улучшения взаимодействия и социализации детей с РАС.

Литература

1. Айрес, Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. С англ. Юлии Даре]. 5-е изд. М.: Теревинф, 2017. 272с.
2. Зиновьева В. Н., Демидова А. П., Данилкина А. В. Сенсорная интеграция, как метод коррекции нарушений сенсорного функционирования у детей с РАС //Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2019. Т. 2. №. 4. С. 87.
3. Манелис, Н.Г. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи / Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.
4. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: науч.-практ. Сб. / сост. М. С. Шапиро. М.: Теревинф, 2019. 257 с.
5. Садовская Ю.Е. Нарушение сенсорной обработки и диспраксии у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... докт. мед. наук. М.: РГМУ, 2011. С. 48.
6. USC Chan Division: сайт. URL: <https://chan.usc.edu/> (датаобращения: 05.04.2024)

НЕТРАДИЦИОННОЕ РИСОВАНИЕ КАК СПОСОБ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ С РАС

NON-TRADITIONAL DRAWING AS A METHOD OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT AND ACCOMPANIMENT FOR FAMILIES WITH CHILDREN WITH ASD

Козлова Наталья Владимировна

Kozlova Natalya Vladimirovna

Россия, пгт. Алексеевское, МБДОУ "Алексеевский детский сад № 6 "Пчёлка",

Russia, t. Alekseevskoe, MBPEI "Alekseevsky kindergarten No. 6 "Bee"

E-mail: natulya.kozlova.1986@mail.ru

Аннотация.

Нетрадиционное рисование является ценным инструментом психолого-педагогической поддержки семей с детьми с РАС. Оно открывает новые возможности для самовыражения, снижает напряжение и способствует интеграции в общество. Применение этих методов в практике может значительно улучшить качество жизни детей с РАС и их семей, помогая им находить общий язык и поддерживать друг друга на пути к пониманию и принятию.

Ключевые слова: нетрадиционное рисование, психолого-педагогическая поддержка семей, дети с РАС.

Abstract.

Non-traditional drawing is a valuable tool for psychological and pedagogical support for families with children with ASD. It opens up new opportunities for self-expression, reduces tension and promotes integration into society. Application these methods in practice can significantly improve the quality of life of children with ASD and their families, helping them find common ground and support each other on the path to understanding and acceptance.

Key words: non-traditional drawing, psychological and pedagogical support for families, children with ASD.

Расстройство аутистического спектра (РАС) представляет собой сложную группу нарушений, затрагивающих социальное взаимодействие, коммуникацию, а также поведение детей. Психолого-педагогическая поддержка таких детей и их семей является важным аспектом, способствующим улучшению качества жизни и адаптации в обществе. Одним из эффективных инструментов этой поддержки является нетрадиционное рисование. Нетрадиционное рисование включает в себя использование различных техник и материалов, отличных от классической живописи. Это может быть работа с песком, гуашью, акрилом, пастелью, а также использованием нестандартных предметов, таких как ткани, природные материалы и даже цифровые средства. Этот вид искусства позволяет детям выразить свои переживания и мысли в визуальной форме, что особенно важно для детей с РАС, у которых могут возникать трудности в вербализации своих чувств.

Нетрадиционное рисование открывает перед детьми с РАС новые горизонты самовыражения. Оно способствует:

- Снятию напряжения и стресса: Художественная деятельность имеет терапевтический эффект. Рисование может помочь детям успокоиться, снизить уровень тревожности и улучшить общее эмоциональное состояние.

- Развитию творческого мышления: Использование нестандартных материалов и техник стимулирует воображение и креативность. Это может привести к новым способам решения проблем и улучшению навыков критического мышления.

- Устранению барьеров в коммуникации: Для детей с РАС иногда трудно наладить контакт с окружающими. Рисование может служить средством общения, позволяя им делиться своими мыслями и чувствами без слов.

С педагогической точки зрения, нетрадиционное рисование может быть внедрено в образовательный процесс следующим образом:

- Интеграция в учебные занятия: Художественные занятия можно сочетать с обучением другим предметам, что увеличит интерес детей к обучению и поможет им лучше усваивать материал.

- Создание комфортной среды: Использование разнообразных материалов и техник позволяет создать атмосферу свободы и комфорта, где дети могут чувствовать себя защищенными и уверенными.

- Работа с родителями: Привлечение родителей к процессу нетрадиционного рисования способствует укреплению родительской связи с детьми и помогает им лучше понять переживания и потребности своих детей.

Примеры нетрадиционного рисования:

- Рисование с помощью природы: Использование листьев, цветов, камней и других природных материалов для создания картины. Это позволяет ребенку быть в гармонии с природой и развивает его творческое восприятие.

- Песочная терапия: Создание объемных композиций в песке может стать для детей не только увлекательным занятием, но и способом выражения своих эмоций.

- Двигательное рисование: Использование парашютов, мячей и других объектов для создания динамичных рисунков с помощью движения может стимулировать физическую активность и улучшать координацию.

Для успешного применения нетрадиционного рисования важно создать безопасное и поддерживающее пространство. Дети с РАС часто испытывают трудности в социальных взаимодействиях и нуждаются в уверенности в том, что их творчество не будет оцениваться критически. Педагоги и психологи должны обеспечить атмосферу, где ребенок может свободно экспериментировать и выражать себя, не опасаясь осуждения. Это способствует формированию положительного отношения к процессу рисования и снижает уровень тревожности. Каждый ребенок с РАС уникален, и его потребности могут значительно отличаться. Важно учитывать индивидуальные особенности и предпочтения, выбирая материалы и техники рисования. Например, один ребенок может лучше всего выразить свои эмоции с помощью цветных карандашей, в то время как другой предпочтет работать с природными материалами или создавать объемные формы. Индивидуальный подход позволяет педагогу подобрать наиболее подходящую методику, что увеличивает эффективность занятий и заинтересованность ребенка в процессе. Важной частью программы поддержки является вовлечение родителей. Работая вместе с детьми над нетрадиционными художественными проектами, родители могут укрепить эмоциональную связь со своими детьми. Совместные занятия рисованием способствуют не только развитию творческих навыков, но и углубляют понимание особенностей детского поведения. Родители могут обучаться различным техникам, которые они смогут использовать дома, поддерживая творческий процесс в повседневной жизни. Нетрадиционное рисование также способствует развитию социо-эмоциональных навыков детей. В ходе занятий они учатся управлять своими эмоциями, а также развивают навыки

сотрудничества и общения. Например, создание коллективного произведения искусства может требовать от детей взаимодействия друг с другом, что помогает развивать дух команды и учиться совместной работе. Это особенно важно, поскольку работа в группе предоставляет возможность для практики социальных взаимодействий в контролируемой и безопасной среде.

Техника нетрадиционного рисования активно задействует как мелкую, так и крупную моторику. Использование различных инструментов — от кистей до нестандартных предметов — помогает улучшить координацию и развить сенсорное восприятие. Дети могут экспериментировать с фактурами, цветами, формами, что обогащает их мелкую моторику и способствует развитию внимания и усидчивости. Проведение сессий, на которых обсуждаются результаты творчества, играет важную роль в процессе обучения. Рефлексия помогает детям осознавать свои эмоции и переживания, которые они могли выразить в своих работах. Это может включать обсуждение того, что именно они чувствовали, создавая свои произведения, и какие материалы им нравились больше всего. Проводя такие сессии, педагоги не только развивают навыки самоанализа у детей, но и поощряют их к дальнейшему исследованию своих эмоций. Систематическое использование нетрадиционного рисования как метода психолого-педагогической поддержки может привести к долговременным положительным изменениям в жизни детей с РАС и их семей. Это включает в себя улучшение эмоционального состояния, повышение самооценки, развитие социальной адаптации и любовь к творчеству. Успешно реализованный опыт рисования также может подготовить детей к более сложным формам социализации и коммуникации в будущем. Важно отметить, что поддержка семьи в этом процессе становится катализатором для дальнейшего роста и адаптации ребенка в окружающем мире.

Таким образом, нетрадиционное рисование представляет собой мощный инструмент в психологической и педагогической поддержке детей с РАС и их семей. Оно не только способствует саморазвитию детей, но и укрепляет связи внутри семьи, помогая всем участникам лучше понять друг друга и научиться быть более открытыми к новым формам взаимодействия.

Литература

1. Занятия по изобразительной деятельности. Коллективное творчество / Под ред. А. А. Грибовской. М.: ТЦ Сфера, 2009.
2. Казакова Р.Г. «Занятия по рисованию с дошкольниками: Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий». М.: ТЦ Сфера, 2009.
3. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 94 с.
4. Иванова О.Л., Васильева И.И. Как понять детский рисунок и развить творческие способности ребенка. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2011.
5. Перечень видов и форм работы с гражданами с РАС и другими ментальными нарушениями, а также их законными представителями // сост.: З.Ф. Голота. Югорск: «МБУ «ЦБС г.Югорска». 2020.
6. Цквитария Т.А. Нетрадиционные техники рисования. Интегрированные занятия в ДОУ. М.: ТЦ Сфера, 2011.

**РАЗВИТИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАС В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО
ПРЕБЫВАНИЯ ДЕТСКОГО САДА**

**DEVELOPMENT OF PARENTAL COMPETENCIES FOR THE FORMATION OF
COMMUNICATION IN CHILDREN WITH ASD IN THE CONDITIONS OF A SHORT-TERM
KINDERGARTEN GROUP**

Комарова Светлана Николаевна, Диярова Инна Вильевна, Маликова Гульназ Рахимулловна

Komarova Svetlana Nikolaevna, Diyarova Inna Vilyevna, Malikova Gulnaz Rahimullovna

Россия, Казань, Казанский федеральный университет

Russia, Kazan, Kazan federal university

E-mail: Skomar-ova@yandex.ru, indiyar@yandex.ru, gul.malikova@gmail.com

Аннотация.

Приоритетным направлением развития образования в России является проведение научных исследований, направленных на углубление знаний об особенностях детей с нарушенным развитием, особенно детей с расстройствами аутистического спектра с использованием современных технологий. Наиболее актуальным и малоизученным является вопрос формирования навыка коммуникации с детьми с РАС, через вовлечение в работу родителей. Это послужило целью текущей работы – рассмотреть этапы и формы вовлечения родителей в работу по формированию коммуникации у детей с РАС в условиях группы кратковременного пребывания в детском саду.

Ключевые слова: альтернативная коммуникация, PECS, РАС, стратегии работы родителями.

Abstract.

The priority direction of educational development in Russia is to conduct scientific research aimed at deepening knowledge about the features of children with impaired development, especially children with autism spectrum disorders using modern technologies. The most urgent and understudied is the issue of formation of communication skills with children with ASD through the involvement of parents. This was the purpose of the current work - to consider the stages and forms of parental involvement in the work on the formation of communication in children with ASD in the conditions of a short-term stay group in a kindergarten.

Введение. В течение последних десятилетий во всем мире отмечается увеличение распространенности расстройств аутистического спектра (Устинова, 2022). По данным Минздрава РФ, распространенность расстройств аутистического спектра (РАС) в России составляет около 1% детской популяции (Письмо Минздрава № 15-3/10/1-2140 от 08.05.2013 г.). Являясь гражданами государства, все дети имеют право на образование. В Российской Федерации эти права закреплены федеральными законами. В Специальном (коррекционном) детском саду для детей с расстройствами аутистического спектра «МЫ ВМЕСТЕ» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования (КФУ), создаются условия для воспитания и обучения детей с РАС.

Основная часть. Коммуникативные возможности воспитанников детского сада различны. Есть дети, способные общаться с другими на ограниченном уровне, но основная часть детей - это невербальные дети или дети, имеющие очень ограниченные вербальные навыки, не позволяющие им удовлетворить повседневные коммуникативные потребности и имеющие проблемы с рецептивной коммуникацией, что, либо не позволяет им полностью понимать язык, либо ограничивает их понимание чужой речи. Для детей с такими особенностями важно правильно подобрать альтернативное средство общения. Система альтернативной коммуникации с помощью картинок

(далее PECS) - это вспомогательная форма альтернативной коммуникации, созданная для детей с РАС, представляющая собой пиктографическую коммуникативную стратегию обмена символами для общения. Зарубежные исследования показали, что PECS улучшает целый ряд коммуникативных и функциональных навыков: развитие речевых возможностей; навыков социальной коммуникации; навыков просьбы; самостоятельной социальной инициативы, включая попытки общения с другими людьми без подсказок; навыков игры и социальное функционирование. Однако проведено недостаточно исследований применения этой системы коммуникации с включением в это взаимодействие, родителей (Alsayedhassan, 2016).

Родители играют основополагающую роль как в социальном, так и в коммуникативном развитии своих детей. Обучая родителей работе с PECS, достигается важная социально-значимая цель: дети могут получить больше пользы от PECS без дополнительных затрат, а родители могут значительно улучшить целенаправленные коммуникативные реакции своих детей в естественной среде. Важная роль в достижении этой цели отводится педагогам, воспитателям и специалистам, работающим с детьми с РАС и несущим ответственность за определение сильных и слабых сторон развития своих воспитанников и разработку соответствующих коммуникативных стратегий (Alsayedhassan, 2016).

В данной статье описывается опыт работы по введению коммуникативной системы PECS, с использованием средств, методов и приемов работы по повышению компетентности родителей (законных представителей) детей с РАС в вопросах развития и воспитания своих детей. Вся работа продумана пошагово.

Шаг 1. Обучение педагогов. Педагоги и специалисты Детского сада «Мы вместе» прошли обучение пирамидальному подходу в образовательном процессе, модели «Принцип пирамиды в обучении» (Бонди, 2011).

Шаг 2. Диагностика. Для оценки базовых речевых навыков детей с РАС применяется «Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия (VB-MAPP)», разработанная Марком Сандбергом, основанная на принципах АВА (Sundberg, 2008). Если сильной стороной является визуальное восприятие, а просьбы, имитация и вокализация отсутствуют или находятся на очень низком уровне, на внутреннем психолого-педагогическом консилиуме (ППК), с согласия родителей принимается решение о введении ребенку альтернативной коммуникации с помощью системы PECS.

Шаг 3. Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). ИОМ, разработанный по результатам оценки базового уровня навыков ребенка, направлен на формирование и развитие самых необходимых в повседневной жизни навыков и учитывает актуальные способности ребенка. Развитие базовых коммуникативных навыков у детей с РАС с использованием PECS осуществляется поэтапно согласно модели Э. Бонди «Принцип пирамиды в обучении».

Шаг 4. Работа с родителями. Важно, чтобы родители стали активными участниками образовательного процесса и точно выполняли процедуру обучения детей. Для обучения родителей используется метод BST (тренинг поведенческих навыков), включающий письменные и устные инструкции, моделирование, просмотр видео, практику и обратную связь (Alsayedhassan, 2020). На практике используется модель, предложенная О. Поповой и О. Орловой, построенная на принципах пирамидального подхода к образованию (Попова, 2020). Модель включает следующие этапы: описание родителю целевого навыка; предоставление краткого письменного описания навыка; демонстрация родителю целевого умения; обучение целевому навыку (родитель проводит ролевые

тренировки); обеспечение обратной связи родителям во время тренировок; повторение шагов для закрепления умения.

Взаимодействие с родителями осуществляется как в очном (офлайн), так и в дистанционном (онлайн) формате и включает анкетирование родителей в течение года, родительские собрания, еженедельные мастер-классы и тренинги, консультирование по запросам родителей, информирование по вопросам развития и воспитания ребенка, просветительскую работу (информационные стенды, папки-передвижки, памятки, буклеты).

Заключение. Активное сотрудничество всех участников образовательного процесса продолжают оставаться чрезвычайно актуальной проблемой в теории и практике коррекционного обучения. Обучение системе альтернативной коммуникации PECS, это поэтапное, систематическое взаимодействие с родителями, направленное на формирование и развитие навыков коммуникации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. При правильной организации такого сотрудничества со стороны специалистов, применению эффективных методов обучения, таких как BST, родители (законные представители), воспитывающие детей с РАС, становятся активными участниками образовательного процесса и обучаются точно выполнять процедуру обучения ребенка, что в дальнейшем может благоприятно отразиться на поведении ребенка, на его социальном и коммуникативном развитии. Обучение родителей в онлайн и офлайн форматах способствует обобщению коммуникативных навыков ребенком в разных местах и условиях (в детском саду, дома, на улице, в социуме), навыки становятся функциональными и улучшают качество жизни всей семьи.

Литература

1. Устинова Н.В., Распространенность расстройств аутистического спектра в Российской Федерации: ретроспективное исследование / Н.В. Устинова, Л.С. Намазова-Баранова, А.Я. Басова, М.А. Солошенко, Е.А. Вишнева, З.Я. Сулейманова, М.С. Лапшин // ConsortiumPsychiatricum, 2022. Том 3. № 4. С. 28–37
2. Alsayedhassan B. A Review of Picture Exchange Communication Interventions Implemented by Parents and Practitioners / B. Alsayedhassan, D. Banda, N. Griffin-Shirley // Child & Family Behavior Therapy, 2016. 38 с. DOI 10.1080/07317107.2016.1203135.
3. Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Л. Фрост, Э. Бонди. М.: Теревинф, 2011. 416 с.
4. Sundberg M. L. VB-MAPP, программа оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства – Руководство; [перевод с английского С. Доленко; специальное редактирование Ю. Эрц (Нафтульева)]. Аутизм: коррекционная работа на основе поведенческого анализа, 2013. 276 с.
5. Alsayedhassan B. Training parents of children with autism to implement the picture exchange communication intervention / B. Alsayedhassan, D. Banda, N. Griffin-Shirley // Clinical Archives of Communication Disorders, 2020. DOI 5. 31-41. 10.21849/cacd.2019.00171.
6. Попова О. Развитие родительских компетенций в формате онлайн в детском саду, построенном на принципах пирамидального подхода к образованию / О.А. Попова, О.М. Орлова // Аутизм и нарушения развития, 2020. Т. 18. № 4. С. 1-7.

СПОСОБЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

METHODS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES RAISING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Корочкина Регина Сергеевна, Паранина Наталья Алексеевна

Korochkina Regina Sergeevna, Paranina Natalia Alekseevna

Россия, Казань, Казанский инновационный университет

Russia, Kazan, Kazan Innovative University

E-mail: angel_7092001@mail.ru, paranina@ieml.ru

Аннотация.

Семья, воспитывающая ребенка с расстройством аутистического спектра, сталкивается с эмоциональными и практическими трудностями, которые требуют комплексной психологической поддержки. Данная работа освещает значимость информационной, коммуникативной поддержки, значимость индивидуальных психологических консультаций.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, дети с расстройством аутистического спектра, психологическая поддержка.

Abstract.

A family raising a child with autism spectrum disorder faces emotional and practical difficulties that require comprehensive psychological support. This paper highlights the importance of information, communication support, and individual psychological counseling.

Keywords: autism spectrum disorder, children with autism spectrum disorder, psychological support.

Появление на свет малыша является одним из самых волнующих и значимых событий в судьбе каждого родителя. С этого момента жизнь любой семьи переворачивается на 180 градусов, заставляя их пересмотреть свои ценности, взгляды и планы на будущее. Родители подстраивают свое поведение, свободное время, ежедневные дела, жизненные ресурсы вокруг малыша, чтобы обеспечить его комфортом, заботой и вниманием. Мамы и папы воспринимают мир вокруг себя глазами ребенка, поскольку хотят дать ему все самое лучшее, начиная от выбора одежды, заканчивая режимом дня и питанием. Развитие и воспитание детей вносит новые коррективы в духовную и эмоциональную жизнь, родители переживают более глубокие чувства, уровень ответственности и заботы значительно повышается, так как малыш становится центром всей их жизни, который приносит счастье и радость. Однако, всю радость родительства могут перевернуть слова специалистов, сказанные в возрасте полутора-четырёх лет, что у их малыша диагностировано расстройство аутистического спектра.

К. Гилберг писал, что расстройство аутистического спектра (РАС) представляет собой сложное расстройство психического развития, характеризующееся нарушениями коммуникации и социального взаимодействия и проявляющееся в стереотипных формах поведения (1). По данным последних исследований, проведенных в 2023 году федеральным агентством министерства здравоохранения США (Centers for Disease Control and Prevention), РАС диагностируется у 1 ребенка из 36 детей. Данный показатель вырос на 76% по сравнению с 2000 годом. Как правило, расстройство аутистического спектра не диагностируется сразу после рождения, а ближе к трем годам, когда родители обращаются к специалистам, заметив задержку в речевом развитии. В последствии им сообщается о диагнозе, где упоминается о дальнейшей инвалидизации, необучаемости и неперспективности ребенка (Мамайчук, 2007).

Рождение ребенка с особенностями в развитии – одно из самых тяжелых испытаний, которое, зачастую, ощущается родителями катастрофой не только физической, но и психологической (Белякова, Гринина, 2016), поскольку они не обладают нужными знаниями о нарушении своего ребенка, коррекции поведения, дальнейшем обучении в системе дошкольного и школьного образования. Семья теряет привычный круг интересов, поскольку перестает посещать общественные мероприятия, видется с друзьями, общение сводится к минимуму, так как ребенок забирает все внимание на себя. Окружающие люди перестают их понимать, воспринимают детей с РАС как социально опасных, обузу, осуждают, стигматизируют, что вызывает у родителей чувство вины и обиды, а в последствии наносит психологическую травму.

Все члены семьи пытаются адаптироваться к поведению ребенка и проходят непростой путь от отрицания и гнева до глубокой печали и страха (Гринина, Рудзинская, 2016). Родители обращаются к различным специалистам с просьбой о формировании у ребенка с РАС необходимых бытовых, социально-коммуникативных навыков, что помогло бы облегчить их дальнейшее взаимодействие с окружающими (Volkmar, 2004).

По мнению И.И. Мамайчук, семья — это основной источник социализации ребенка с расстройством аутистического спектра, фактически определяющий его дальнейшую жизнь (3). Проведя теоретический анализ по данной проблеме, можно выделить, что в качестве основных методов адекватного формирования детско-родительских отношений выделяют обучение навыкам визуальной поддержки, индивидуального планирования, структурирования окружающей среды, самопомощи, автономности родителя и ребенка, преодоления социальной депривации. Реализация данных методов требует комплексного и адаптированного подхода под каждого ребенка, где будут учитываться их уникальные особенности и потребности семьи.

Психолого-педагогические исследования показывают, что психологическую поддержку семьям рекомендуется проводить комплексно с привлечением невропатолога, психолога, дефектолога, логопеда и других специалистов. Благодаря быстрому развитию цифровых и дистанционных технологий, психологическую поддержку семьям было бы удобно оказывать в виде онлайн встреч, поскольку для родителей особенных детей — это удобная форма взаимодействия со специалистами (7), где они могут получить конфиденциальную и быструю информацию на интересующие их вопросы, не выходя из дома. Также дистанционное участие в семинарах и тренингах позволяет родителям оперативно узнавать о методах воспитания, социализации ребенка с РАС, возможностях коммуникации с окружающими людьми, обрести новых единомышленников.

Необходимо также оказывать поддержку родителям детей с РАС по правовым вопросам, освещать их, поскольку не все семьи могут быть юридически подкованы. Законы и правовые документы могут создавать трудности и неправильно толковаться из-за формальности написанного текста, а большой объем и количество информации способно запутать родителей, так как требуют глубокого понимания законодательства. Не стоит забывать об индивидуальных психологических консультациях, где можно проработать свои непрожитые чувства, поделиться переживаниями, изменить свои негативные установки о родительстве особенного ребенка, снизить уровень тревожности, повысить самооценку, супругам – научиться слышать, слушать и поддерживать друг друга. Семья для ребенка с расстройством аутистического спектра является основным источником понимания, безопасности и стабильности. Качественная психологическая поддержка родителей особенных детей способна гармонизировать внутрисемейные отношения, выстроить адекватную форму детско-родительских связей.

Литература

1. Гилберг, К Питерс Т. Аутизм. Медицинские и педагогические аспекты. СПб., 1998. 124 с.
2. American Academy of Pediatrics, CDC: Autism rate rises to 1 in 36 children
3. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Речь, 2007. 288 с.
4. Белякова, А.С., Гринина, Е.С. К вопросу об эмоциональном состоянии родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. М., 2016. С. 218–226.
5. Volkmar, F. R., & Wiesner, L. A. (2004). New Directions in Autism Research: Diagnosis and Treatment.
6. Гринина, Е.С., Рудзинская, Т.Ф. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 2. С. 163–168.

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

THE ROLE OF PARENTS IN THE ORGANIZATION OF SENSORY INTEGRATION FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Кочергина Ирина Викторовна

Kochergina Irina Viktorovna

Россия, г. Белая Калитва, МБДОУДС №2 «САДКО»

Russia, Belaya Kalitva, MBDOU DS No. 2 "SADKO"

E-mail: irina-2583@mail.ru

Аннотация.

В статье обсуждается значение сенсорной интеграции для развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Автор подчеркивает, что нарушение восприятия и обработки сенсорной информации затрудняют формирование коммуникативных навыков. Особое внимание уделено роли родителей в создании сенсорно-насыщенной среды дома, стимулирующей развитие всех органов чувств у ребенка. Описаны виды сенсорных стимулов и их значения для формирования навыков обработки информации. Подчеркивается важность взаимодействия родителей со специалистами для разработки индивидуальной программы сенсорной интеграции. Вовлеченность семьи и систематическая работа создают условия для успешного речевого развития детей с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, сенсорная интеграция, речевое развитие, родители, коррекционно-развивающая работа.

Abstract.

The article discusses the importance of sensory integration for speech development in children with autism spectrum disorders (ASD). The author emphasizes that impaired perception and processing of sensory information make it difficult to form communication skills. Special attention is paid to the role of parents in creating a sensory-saturated environment at home, stimulating the development of all the senses of the child. The types of sensory stimuli and their significance for the formation of information processing skills are described. The importance of parents' interaction with specialists for the development of an individual

sensory integration program is emphasized. Family involvement and systematic work create conditions for the successful speech development of children with ASD.

Keywords: autism spectrum disorders, sensory integration, speech development, parents, correctional and developmental work.

Развитие речи является одним из ключевых аспектов в комплексно коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Одним из важных направлений в этом процессе является сенсорная интеграция, которая напрямую влияет на становление и совершенствование речевых навыков ребенка. Сенсорная интеграция представляет собой процесс организации сенсорной информации, поступающей от различных анализаторов, в единое целое. Для детей с расстройствами аутистического спектра характерны нарушения в этой области, что проявляется в трудностях восприятия, обработки и интеграции сенсорных сигналов. Это в свою очередь, негативно сказывается на развитие коммуникативных навыков, в том числе речи.

Именно поэтому родители играют ключевую роль в организации сенсорной интеграции, способствующей развитию речи ребенка с РАС. Они могут создавать дома специальную сенсорно-насыщенную среду, которая будет стимулировать все органы чувств и способствовать их интеграции. Важно обеспечить ребенку доступ к различным сенсорным стимула: тактильным (различные фактуры, материалы, температуры), зрительным (яркие, контрастные, подвижные объекты), слуховым (разнообразные звуки, музыка), вестибулярным (качели, гамаки, горки) и проприцептивным (давление, вибрация, растяжение). Родители могут организовать специальные игры и занятия, направленные на развитие сенсорной интеграции.

Кроме того, родители должны тесно взаимодействовать с командой специалистов (логопедом, дефектологом, психологом, эрготерапевтом), чтобы обеспечить комплексный и согласованный подход к развитию ребенка. Совместная работа позволит разработать индивидуальную программу сенсорной интеграции, учитывающую особенности и потребности конкретного ребенка.

Заключение. Важно отметить, что организация сенсорной интеграции должна быть не только систематической, но и последовательной. Родители должны постепенно усложнять задачи, расширять спектр сенсорных стимулов и поощрять ребенка за любые проявления активности и вовлеченности. Это позволит постепенно формировать у ребенка с расстройством аутистического спектра навыки обработки и интеграции сенсорной информации, что, в свою очередь, положительно скажется на развитии его речи.

Развитие речи у детей с РАС- это сложный многогранный процесс, требующий системного подхода и тесного взаимодействия всех участников коррекционной работы. Сенсорная интеграция играет ключевую роль в этом процессе, так как она напрямую влияет на способность ребенка воспринимать, обрабатывать и интегрировать информацию окружающего мира, что является основой для формирования речевых навыков. Последовательность, регулярность и постепенное усложнение задач в процессе сенсорной интеграции создают условия для повышения сенсорных навыков и повышения мотивации ребенка к общению. Результатом этой работы становится не только прогресс в развитии речи, но и улучшение общего качества жизни ребенка и его семьи.

Таким образом успех в коррекционно-развивающей работе достигается за счет совместных усилий родителей и специалистов, а создание поддерживающей и стимулирующей среды становится важным шагом к раскрытию потенциала ребенка с РАС.

Литература

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М.: Тервинф, 2009. 272 с.
2. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М.: Полиграф сервис, 2001. 112 с.
3. Ковалец И.В. Формирование у дошкольников с расстройствами аутистического спектра предпосылок к овладению монологической речью. М.: ВЛАДОС, 2009. 128 с.
4. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М.: Просвещение, 1991. 96 с.
5. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Тервинф, 1997. 342 с.
6. Семаго Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. М.: АРКТИ, 2003. 208 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С ИСКАЖЕНИЕМ В РАЗВИТИИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

FEATURES OF WORKING WITH FAMILIES OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISTORTIONS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL SETTINGS

Кухтина Нина Викторовна

Kukhtina Nina Victorovna

Россия, Казань, МБДОУ 31 «Детскийсадкомбинированноговида»

Russia, Kazan, MBPEI 31 «Combined type kindergaden»

E-mail: bolemash@yandex.ru

Аннотация.

В статье рассматриваются особенности «мягкой коррекции» семей детей с искажением в развитии в условиях детского сада с применением инновационных технологий.

Ключевые слова: дошкольное образовательное учреждение, дети с искажением в развитии, сенсорная интеграция, игра, сенсомоторная коррекция

Abstract.

The article examines the features of «gentle correction» for families of children with developmental distortions in preschool educational settings, utilizing innovative technologies.

Keywords: preschool educational institution, children with developmental distortions, sensory integration, play, sensory-motor corrections

Детей с расстройствами аутистического спектра с каждым годом становится всё больше: по статистике, примерно, на семьдесят нейротипичных детей приходится один ребенок с искажением в развитии. Это происходит по целому ряду причин: улучшается диагностика, расширяются общие представления о воспитанниках данной категории. Поэтому, с каждым годом растет необходимость разработки все более тонкого дифференцированного подход к анализу различных особенностей таких детей. И именно семьи детей с отклонениями в развитии должны стать «соавторами» и помощниками в разработке данных проектов, так как именно эту семью «пришел» ребенок с РАС, именно этих родителей он выбрал в качестве своих в проводников в «мир людей», возможно, для того, чтобы передать им те сокровенные знания, которые не расшифрованы еще научными сообществами. Но, как

и научным сотрудникам необходима обратная связь от семей с детьми с расстройством аутистического спектра, так и таким семьям необходима помощь и поддержка узких специалистов.

На данный момент, для помощи семьями детей с искажением в развитии существуют такие социально-психологических технологий, как Денверская модель раннего вмешательства (1), программы EarlyBird (2), «Тренинг родительских навыков, 9 шагов» (3). Это довольно серьезные программы, требующие достаточно специфического обучения, они основаны на принципах позитивного родительства, формирующих совместную вовлеченность ребёнка и близкого взрослого.

Следует отметить, что, во-первых, в условиях детского сада, не у всех педагогов имеется возможность пройти обучение по вышеописанным программам. А, во-вторых, родители, которые приводят своих детей в ДОО, не всегда готовы принять диагноз своего ребенка, не доверяют специалистам, настороженно относятся к их рекомендациям. Такие семьи, как правило, или тревожно-мнительны или, наоборот, агрессивно-требовательны. Но в любом случае, это очень ранимая категория родителей, требующая мягкого и внимательного отношения к себе со стороны педагогов. Поэтому, ключевой момент работы – это умение специалиста заслужить доверие семьи. И это очень важно.

В нашем ДОО, с целью организации «мягкой коррекции» и помощи семьям детей с особыми образовательными потребностями, был разработан экспериментальный инновационный курс с рабочим названием «За руку с семьей», который, на данный момент, включает в себя три этапа работы. Первый этап – этап Доверия. Задача этого этапа - мягко и бережно ввести семью в режим работы со специалистом с постепенным включением в процесс работы воспитателей групп для последующих эффективных занятий с детьми РАС. Данный этап состоит из следующих ступеней:

а) «Основы сенсорной интеграции». На индивидуальных беседах с семьей педагог-психолог в доступной форме преподносит информацию о стадиях сенсорного и моторного развития ребенка, дает первоначальное представление о работе сенсорных систем, предлагает родителям заполнить диагностический опросник «Нарушение обработки сенсорных сигналов: признаки и симптомы дисфункции» (4). Уже при заполнении данного Опросника происходит своеобразная терапия: родители, отвечая на предложенные вопросы, начинают замечать некоторые отклонения в поведении и общении своего ребенка. После обработки специалистом результатов опросника, для каждого воспитанника индивидуально подбираются сенсорные стратегии, которые первоначально отрабатываются родителями дома, а затем, постепенно, начинают применяться воспитателями в группе, что помогает ребенку в его дальнейшей адаптации и социализации.

б) «Копилка игр». Одним из эффективных способов социализации ребенка является игровая деятельность. Законы развития психики одинаковы как для обычных детей, так и для детей с отклонениями в развитии. Тем не менее, ребенок с РАС находится на самом раннем этапе развития игровых навыков, там, где нейротипичный ребенок находился на первом году своей жизни. С учетом данного обстоятельства, родителям предлагается задание («Копилка игр»), найти как можно больше сенсомоторных игр для детей раннего возраста, содержанием которых является активное движение и получение разнообразных ощущений. Родители с удовольствием включаются в работу, заново проживают ранний период детства ребенка, с рассказывая о том, какие из игр раннего возраста, вызывали у их детей радость и удовольствие («Ладушки», «Коза рогатая», «По кочкам», «Прятки», «Щекотушки» и т.д.). Все варианты игр и эмоциональное отношение к ним ребенка фиксируются для каждой семьи и затем обсуждаются сначала на подгрупповых встречах (зачем эта игра нужна, что она развивает, какие сенсорные системы ребенка она включает и т.д.), а затем практикуются дома.

2. Второй этап курса - коррекционно-развивающий. Работа данного этапа строится на применении метода сенсомоторной коррекции, основанной на теории уровневой организации движений Н.А. Бернштейна (5), в которой акцент делается не просто на развитии двигательной сферы, а на отработке движений разных уровней на основе обратной связи от органов чувств с учетом закономерностей развития движений. Так как у большинства детей с РАС, в той или иной степени, наблюдаются трудности в освоения бытовых навыков, моторная неловкость, нарушение речедвигательных функций и т.д., то этот метод весьма актуален для решения данных проблем. Работа ведется в триаде «родитель-ребенок-воспитатель». Каждый воспитатель взаимодействует со своей парой родитель-ребенок, помогает правильно выполнять упражнения и задания на несколько уровней движений, которые включают регуляцию тонуса, поддержание и контроль позы, точность, ритмичность движений. Все эти организационные моменты так же заранее обсуждается с воспитателями (6). В процессе работы растет доверие родителей к педагогам, а педагоги начинают лучше понимать своих воспитанников с РАС.

3. Третий этап – этап «Эмоциональной поддержки». По инициативе родителей было создано мини сообщество «Вечера ежесемейных встреч» («Вечорки»), где можно было делиться накопленным опытом, задавать интересующие вопросы, создавать атмосферу радости и комфорта. Так было предложено создать «Копилку семейных праздников», часть из которых было решено тут же перенести в пространство ДОУ. Вот эти праздники, эти замечательные Дни: Торты. Исполнения желаний, Женской силы, Радости, Объятий, Дарения, Звездной Ночи, Поэзии (Музыки), Книги, Прогулки в парке, Улыбки, Ожидания чуда и т.д. Планируется проведение тренинговых занятий «Я-это Я», «Сила во мне», «Я-женщина» и т.д.

Результаты. По результатам Анкеты Обратной связи, отмечалось повышение доверия родителей к специалистам, воспитателям, и к проводимым мероприятиям ДОУ. Родители не только получили поддержку от педагогов и других родителей, но и почувствовать, что они не одиноки в решении своих проблем: «Появилось желание жить и радоваться жизни! И дарить эту радость другим людям! Ведь только когда отдаешь, получаешь! Всем счастья!»

Выводы. После завершения экспериментального курса «За руку с семьей», энергетика каждой семьи значительно увеличилась, что благоприятно сказалось на повышении социальной активности детей с РАС и на самочувствии и поведении всех членов групповой практики в целом.

Литература

1. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л. А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться / [пер. с англ. В. Дегтяревой]. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. 416 с.
2. <https://www.autism.org.uk/what-we-do/autism-know-how/training/train-the-trainer/earlybird>
3. <https://9steps.autism.help/>
4. Сенсорная интеграция – метод коррекции первичного нарушения при расстройствах аутистического спектра: методическое пособие / Составит. Т.В. Кондратьева. Самара. 2018. 122 с.
5. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / под ред. О. Г. Газенко; изд. подгот. И. М. Фейгенберг; редкол.: А. А. Баев (пред.) и др.; АН СССР. М.: Наука, 1990. 494 с.
6. Семенова О.А. Методика двигательной коррекции детей с трудностями в обучении / Семенова О. А. М.: Династия, 2008. 19 с.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ,
ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A FAMILY RAISING A CHILD
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

Маняпова Илюза Назиповна

Manuyarova Ilyuz Nazipovna

Россия, Нурлат, ГБОУ «Нурлатская школа-интернат»

Russia, Nurlat, GBOU «Nurlat boarding school»

E-mail: iluza.75@mail.ru

Аннотация.

Для успешной социализации и повышения уровня качества обучаемости школьников с расстройствами аутистического спектра становится актуальной не только проблема образования и воспитания их в учебном заведении, а на первое место выходит работа с семьей ребенка с особыми образовательными потребностями. Автор рассматривает возможность повышения уровня знаний, умений и навыков у родителей в вопросах коррекции поведения и установления сотрудничества со своим ребенком, что будет способствовать успешной их социализации и интеграции в обществе. Приобретение самостоятельных специальных умений у родителей способствует формированию у ребенка с РАС положительных черт поведения, уменьшению аутичных проявлений и других недостатков развития.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, коррекционно-развивающая работа, коррекция поведения детей, социализация, установление руководящего контроля, социально-коммуникативное взаимодействие.

Abstract.

For successful socialization and improvement of the quality of learning of schoolchildren with autism spectrum disorders, not only the problem of their education and upbringing in an educational institution becomes relevant, but work with the family of a child with special educational needs comes first. The author considers the possibility of increasing the level of knowledge, skills and abilities of parents in matters of correcting behavior and establishing cooperation with their child, which will contribute to their successful socialization and integration into society. The acquisition of independent special skills from parents contributes to the formation of positive behavioral traits in a child with ASD, reducing autistic manifestations and other developmental disabilities.

Keywords: autism spectrum disorder, correctional and developmental work, correction of children's behavior, socialization, establishment of managerial control, social and communicative interaction.

Полноценное развитие детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) является неотъемлемым правом и ключевой целью инклюзивного образования. Создание поддерживающей и адаптированной образовательной среды способствует не только академическому успеху этих детей, но и их социальной интеграции, развитию навыков общения и эмоциональной состоятельности (Никольская, 2005). С увеличением числа случаев диагностики детей с расстройствами аутистического спектра из года в год, возникает необходимость глубокого изучения семей, воспитывающих таких детей. Ведь именно эти семьи, зачастую оказываются замкнутыми в своей

проблеме, им не хватает необходимых знаний о способах взаимодействия с ребенком, методах обучения, коррекции поведения детей (Хаустов, 2012).

Вклад родителей в процесс воспитания и обучения ребенка с расстройствами аутистического спектра является крайне важным. Они могут предоставить уникальную информацию о индивидуальных потребностях и предпочтениях своего ребенка, что в свою очередь поможет педагогам разрабатывать более эффективные образовательные стратегии. Знания педагога и родителей об особенностях развития и поведения ребенка должны дополнять друг друга и быть основой для выработки единой стратегии и тактики по отношению к ребенку — и в образовательном учреждении, и дома (Шрамм, 2013). Необходимо предоставить родителям четкие инструкции, как перестроить свое отношение к ребенку, выстроить работу с проблематичным поведением и исключить вспышки агрессии. Так как без руководящего контроля над ребенком на начальном этапе невозможно построить учебный процесс (Лиф, 2016). Данные инструкции включены в программу психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с РАС.

Цель работы. Определить структуру готовности родителей, воспитывающих ребенка с РАС, осуществлять занятия в домашних условиях по разработанному психолого-педагогическому сопровождению, в котором подробно представлена совокупность их последовательных действий.

На основе описанной программы психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с РАС, основанной на принципах прикладного анализа поведения, определена структура готовности родителя, которая включает в себя следующие компоненты: мотивационный, теоретико-методологический, психолого-педагогический, методический, практический. Дана качественная характеристика компонентов данной комплексной программы психолого-педагогического сопровождения с позиции возможности развития социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра и социализации его в обществе. Кроме этого разработаны индивидуальные чек-листы для заполнения родителями по реализации содержания программы обучения, которые отвечают уровню развития ребенка (Лиф, 2016). Заполненные чек-листы родители предоставляют педагогу в конце каждой четверти, для оценивания и мониторинга достигнутых результатов ребенка. Это дает возможность регулярно отслеживать динамику достижений ученика с РАС в образовательной и социальной областях и своевременно вносить коррективы в намеченную деятельность. Необходимо заботиться о том, чтобы рекомендации, разработанные в психолого-педагогическом сопровождении, соблюдались всеми участниками образовательного процесса (Лиф, 2016).

Этапы психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с РАС

1 этап: Тестирование высших психических функций (Лиф, 2016) и оценка речевых и учебных навыков ребенка с РАС (Семенович, 2015), на основе которой составляется характеристика начала и конца обучения. Анкетирование и тестирование родителей (Никольская, 2005).

2 этап: Обучение родителей проведению занятий в домашних условиях и заполнению стандартных чек-листов (Лиф, 2016).

3 этап: Проведение итоговой диагностики знаний, умений и навыков ребенка и родителей по результатам обучения и корректировка программы с целью продолжения обучения на следующий учебный год (Семенович, 2015).

Также в работе рассмотрено введение альтернативной системы коммуникации, в частности общение по карточкам ПЕКС (Фрост Лори, 2011). Обучение проходит строго в соответствии с протоколом. Семья принимает активное участие в формировании и развитии альтернативной системы коммуникации с помощью карточек (Фрост Лори, 2011).

Основные направления психолого-педагогического сопровождения:

1. Организация учебного процесса;
2. Установление сотрудничества и руководящего контроля;
3. Нежелательное поведение и поведение взрослых в момент его возникновения;
4. Социальные жесты;
5. Структура занятия, формирование учебного поведения;
6. Физическая подсказка;
7. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек ПЕКС (Шрамм, 2013).

Приведены примеры протоколов обучения, которые разработаны специально для родителей.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что при совместной работе родителей и педагогов, а также активного применения инновационных методов обучения совместно с традиционными, при организации психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с РАС, будет отслеживаться положительная динамика в социализации и интеграции ребенка с РАС в обществе. Необходимо помнить, что без своевременной и адекватной коррекционно-развивающей помощи значительная часть детей с РАС становится необучаемой и неприспособленной к жизни в обществе.

Приобретение самостоятельных специальных умений способствует формированию у ребенка с РАС положительных черт поведения, уменьшению аутичных проявлений и других недостатков развития (Хаустов, 2012).

Литература

1. Никольская О.С., Аутичный ребенок. Пути помощи. / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. М.: Теревинф. 2005. 342 с.
2. Хаустов А.В. Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры. Аутизм и нарушения развития. / А.В. Хаустов. 2012.
3. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Роберт Шрамм; пер. с англ. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. 208 с.
4. Лиф Р. Идёт работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме. / Рон Лиф, Джон Маккен; перевод с англ. Поборцевой О., Вустянюк А.; науч. Ред. Толкачев Лев, 2016 г. 608 с.
5. Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Козорез А.И., Морозова Е.В. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13. № 3. С. 3-10.
6. Фрост Лори, Бонди Энди. Система Альтернативной Коммуникации с помощью карточек (PECS): Руководство Для Педагогов / Теревинф, 2011 г. 416 с.

СТАРШИЙ ВОСПИТАТЕЛЬ ДОУ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ГДЕ ВОСПИТЫВАЕТСЯ РЕБЕНОК С РАС

SENIOR EDUCATOR OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT AND SUPPORT FOR FAMILIES WHERE A CHILD WITH ASD IS BEING RAISED

Михеева Мария Павловна, Соколикowa Елена Геннадьевна

Mikheeva Maria Pavlovna, Sokolikova Elena Gennadyevna

*Россия, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №4 «Солнышко» Зеленодольского
муниципального района Республики Татарстан»,*

*МБДОУ «Детский сад № 132» комбинированного вида Кировского р-на г. Казани
Russia MBPEI "Kindergarten of general educational type No. 4 "Sunny" Zelenodolsk municipal
district of the Republic of Tatarstan",*

MBPEI «Detskisyad № 132» kombinirovannogo vida Kirovskogo r-nag. Kazani

E-mail: mariu1984@mail.ru, yelena.sokolikova.88@bk.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи обусловлена все возрастающим количеством детей с расстройствами аутистического спектра. В статье указаны проблемы, с которыми сталкиваются семьи, где воспитывается ребенок с РАС. Рассмотрены основные задачи старшего воспитателя в системе психолого-педагогической поддержки и сопровождения семей, где воспитывается ребенок с рас со стороны ДОУ.

Ключевые слова: аутизм, РАС, образовательный маршрут, психолого-педагогическая поддержка, семья, старший воспитатель.

Abstract.

The relevance of this article is due to the increasing number of children with autism spectrum disorders. The article highlights the problems faced by families where a child with ASD is being raised. The main tasks of the senior educator in the system of psychological and pedagogical support and support for families where a child with ASD is brought up by the preschool are considered.

Keywords: autism, ASD, educational route, psychological and pedagogical support, family, senior educator.

По данным статистических агентств мира и Росстата РФ ежегодно в России увеличивается количество детей с расстройствами аутистического спектра. По последним данным, общая численность обучающихся с РАС в 2022 году составила 45888 человек, за год количество увеличилось на 17%. (Хаустов А.В., 2023). С увеличением количества детей с РАС встает вопрос и о психолого-педагогической поддержки и сопровождения их семей. Родители, как правило, ощущают социальное пренебрежение или даже негативизм из-за необычного поведения ребенка. В кругу семьи сталкиваются с проблемой общения. Постоянное моральное напряжение приводит к появлению стресса, непониманию как жить, а даже к дистанцированию от общества в целом. Матери и отцы начинают считать себя неполноценными в части осуществления родительской роли. Нормотипичные братья и сестры ребенка с РАС могут чувствовать себя ненужными из-за снижения внимания к ним.

Таким образом, спектр проблем с которыми сталкиваются семьи, где воспитывается ребенок с РАС довольно широк и требует вмешательства со стороны специальных служб и всей системы здравоохранения, социальных служб, и учреждений системы образования. Первым звеном системы образования Российской Федерации, в которую попадает ребенок с являются учреждения дошкольного образования. В дошкольном образовательном учреждении в работу с детьми с РАС вовлечены воспитатели, тьютер, педагог-психолог, дефектолог и старший воспитатель. К сожалению, в современных условиях кадровый состав детских садов, ограничен и, как правило, основными сотрудниками являются воспитатели, тьютеры, педагоги-психологи. Дефектологи присутствуют не

во всех ДОУ. При этом ребенок с расстройствами аутистического спектра требует особенных условий развития и индивидуального образовательного маршрута.

Составление специального образовательного маршрута является одной из форм психолого-педагогической поддержки и сопровождения семей, где воспитывается ребенок с РАС. Трудности разработки образовательного маршрута для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) определяются как неоднородностью данной группы детей и большим разбросом выраженности аутистических нарушений, так и недостаточной систематизацией опыта включения детей с аутизмом в российское образовательное пространство (Шаргородская Л.В., 2020). В задачи старших воспитателей, которые в настоящий момент выполняют работу методиста входит участие в подготовке индивидуального образовательного маршрута, его коррекция, согласование. Организация согласованности работы воспитателя, педагогов, специалистов и соблюдение маршрута затруднены, что обусловлено не только особенностями развития ребенка с РАС, но и загруженностью узких специалистов.

Старший воспитатель берет на себя роль координатора и нередко выступает связующим звеном между сотрудниками ДОУ и семьей ребенка. Обучение ребенка с РАС возможно только при активном участии семьи. Необходимо максимально привлекать родителей детей с РАС на каждом этапе работы, начиная с диагностики. Родители должны быть максимально информированы о ходе обучения и состоянии ребенка. Воспитатель и педагоги регулярно дают консультации, которые позволят родителям принимать участие в образовательном процессе и в процессе социализации ребенка. Повышение педагогической грамотности родителей также является задачей педагога. Психологическая поддержка родителей и семьи также крайне важна, так как продуктивность образования возможна только при положительном психологическом климате в семье.

При согласованной деятельности педагогов и семьи прохождение образовательного маршрута, учитывающего состояние ребенка, может стать профилактикой развития вторичных отклонений, снизить риски в социальном плане. Также ребенок будет находиться в максимально возможной психологической безопасности, что способствует успешной организации образовательной деятельности. Понимание родителями специального образовательного маршрута ребенка с РАС может принести психологический комфорт в части сформированности представлений о будущем ребенка и семьи в целом. Родители начинают адекватно воспринимать своего ребенка и активнее участвовать в процессе его обучения. Старший воспитатель на всех этапах включен в образовательный процесс, так оказывает помощь педагогам в разъяснении особенностей реализации образовательной программы детей с РАС, права и обязанности родителей, к кому они могут обратиться по тому или иному вопросу. Не редко именно первое взаимодействие старшего воспитателя дошкольного учреждения с родителями закладывает базу на дальнейшее сотрудничество. Родителям нужен человек-путеводитель в образовательной деятельности в дошкольном учреждении (Евсюкова Г. И., 2021), и этим специалистом является старший воспитатель.

Таким образом, старший воспитатель участвует в психолого-педагогической поддержке и сопровождении семей и играет важную роль в системе помощи семье, где воспитывается ребенок с расстройствами аутистического спектра.

Литература

1. Хаустов А.В., Шумских М.А. Тенденции включения детей с РАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 3. С. 5–17.

2. Евсюкова Г. И., Войнова Ю. Д. Актуальные вопросы сотрудничества педагогов и специалистов с семьями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями // Современные стратегии психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе специального и инклюзивного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции (30-31 марта 2021 г.). Челябинск: МБУ ДПО ЦРО, 2021. 664 с.

3. Рудик О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком: метод. пособие. М.: ВЛАДОС, 2021. 189 с.

4. Семаго Н. Я., Соломахина Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Том 15. № 1. С. 4-14.

5. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции, 28-30 ноября, 2018 г., Москва / Под общ. ред. А. В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 257 с.

6. Кузьмичева Т.В., Афонькина Ю.А. Взаимодействие родителей с педагогами в процессе мониторинга психосоциального развития детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 3. С. 18–26.

ОБУЧЕНИЕ И ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

EDUCATION AND ASSISTANCE FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Набиуллина Гузель Шавкатовна

Nabiullina Guzel Shavkatovna

Россия, Чистополь, ГБОУ «Чистопольская школа №10 для детей с ОВЗ»

Russia, Chistopol, GBOU "Chistopol school No. 10 for children with disabilities"

E-mail: guzel_m08@mail.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в том, как школы могут помочь родителям, воспитывающим детей с РАС, создавая партнерские отношения и предоставляя необходимые ресурсы.

Ключевые слова: школа, родители, помощь, ребенок с РАС.

Abstract

The relevance of this article lies in how schools can help parents raising children with ASD by creating partnerships and providing the necessary resources.

Keywords: school, parents, help, child with ASD.

Воспитание детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) — это сложная задача, требующая поддержки не только со стороны семьи, но и образовательных учреждений. Школы играют ключевую роль в создании инклюзивной среды, где дети с РАС могут развиваться и учиться наравне с другими детьми. Обучение и помощь детям с расстройствами аутистического спектра

(РАС) требует индивидуального подхода, понимания их уникальных потребностей и особенностей. Вот несколько ключевых аспектов, которые могут помочь в этом процессе:

1. Индивидуализированный подход

Каждый ребенок с РАС уникален, и его потребности могут значительно различаться. Важно разрабатывать индивидуализированные образовательные планы (ИПР), которые учитывают:

- Уровень развития ребенка.
- Его сильные стороны и интересы.
- Области, требующие поддержки.

2. Структурированная среда

Дети с РАС часто лучше реагируют на предсказуемую и структурированную среду. Это может включать:

- Четкое расписание дня.
- Использование визуальных расписаний и таймеров.
- Организацию пространства в классе для минимизации отвлекающих факторов.

3. Использование визуальных и тактильных материалов

Визуальные и тактильные материалы могут помочь детям лучше усваивать информацию. Это может включать:

- Визуальные подсказки (карты, картинки, схемы).
- Тактильные игрушки и материалы для обучения.
- Применение технологий, таких как приложения для обучения.

4. Социальные навыки и коммуникация

Многие дети с РАС испытывают трудности в общении и социальных взаимодействиях. Важно включать в обучение:

- Уроки по развитию социальных навыков.
- Игры и ролевые сценарии для практики общения.
- Поддержку со стороны специалистов по логопедии и социальным навыкам.

5. Эмоциональная поддержка

Дети с РАС могут испытывать сильные эмоции, и важно предоставлять им поддержку в этой области:

- Обучение стратегиям саморегуляции (например, дыхательные упражнения, использование «уголка успокоения»).
- Психологическая поддержка со стороны школьных психологов или консультантов.
- Создание безопасной и поддерживающей атмосферы в классе.

Школы должны обеспечивать доступ к специалистам, таким как психологи, логопеды и дефектологи. Эти профессионалы могут проводить оценку потребностей ребенка и предоставлять рекомендации по поддержке. Работа в команде между учителями и специалистами позволяет создать комплексный подход к обучению.

6. Сотрудничество с родителями

Родители нуждаются в актуальной и достоверной информации, в расширении знаний об особенностях аутизма, в техниках поведения в стрессовых ситуациях. Для многих родителей очень важны поддержка других людей и уверенность в том, что они не единственные люди, которые сталкиваются с трудностями, связанными с воспитанием ребенка с РАС.

Родители детей с РАС сталкиваются с уникальными вызовами и потребностями. Часто они испытывают стресс, тревогу и чувство изоляции. Школы могут стать важным источником

поддержки, предоставляя информацию и ресурсы, которые помогут родителям лучше понять особенности своего ребенка и справляться с трудностями.

Сотрудничество между школой и семьей является ключевым элементом успешного обучения:

- Регулярное общение с родителями о прогрессе ребенка.
- Вовлечение родителей в процесс обучения и принятие решений.
- Предоставление информации о ресурсах и поддержке для семей.

Эффективная коммуникация между родителями и школьным персоналом — ключ к успешному обучению детей с РАС. Школы должны активно вовлекать родителей в процесс обучения, предоставляя регулярные обновления о прогрессе их детей.

Организация мероприятий для семей детей с РАС может помочь создать сообщество поддержки. Это могут быть:

- Встречи для родителей.
- Семейные дни с активностями для детей и их семей.
- Информационные сессии по вопросам воспитания и обучения.

Школы могут предоставить родителям информацию о внешних ресурсах и организациях, которые предлагают поддержку детям с РАС и их семьям. Это может включать:

- Литературу по РАС.
- Контакты местных организаций и групп поддержки.
- Ссылки на онлайн-ресурсы и форумы.

7. Профессиональная подготовка учителей

Первый шаг к помощи детям с РАС — это обучение учителей и другого персонала школы. Понимание особенностей РАС поможет педагогам лучше справляться с вызовами, которые могут возникнуть в классе. Регулярные тренинги и семинары по вопросам инклюзии и работы с детьми с особыми потребностями могут значительно повысить уровень поддержки.

Учителя должны быть обучены работать с детьми с РАС:

- Прохождение курсов по инклюзивному обучению.
- Знание методов работы с детьми с особыми потребностями.
- Обмен опытом с коллегами и специалистами.

8. Инклюзивные практики

Создание инклюзивной образовательной среды, где дети с РАС могут учиться вместе с другими детьми, способствует их социальной адаптации и развитию:

- Групповая работа и совместные проекты.
- Участие в общих мероприятиях и активностях.

Обучение и помощь детям с РАС требует комплексного подхода, включающего индивидуализацию, поддержку эмоционального благополучия, развитие социальных навыков и сотрудничество с родителями. Создание инклюзивной среды в образовательных учреждениях поможет детям с РАС развиваться, учиться и достигать успехов в жизни. Когда родители чувствуют поддержку со стороны школы, это положительно сказывается на развитии их детей, помогая им достигать успехов в учебе и социальной адаптации.

Литература

1. Вейс Томас Й. Как помочь ребенку? Москва, 1992.
2. Гончаренко М. С. и др. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / под общ. ред. А. В. Хаустова, Н. Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.

3. Довбня С. и др. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: Практики с доказанной эффективностью. Москва: Альпина ПРО, 2022. 168 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАС

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PARENTS RAISING CHILDREN WITH ASD

Наумова Людмила Анатольевна

Naumova Lyudmila Anatolyevna

Россия, Альметьевск, МБДОУ «ЦПП-д/с №65 «Ивушка» г.Альметьевска»

Russia, Almetyevsk, MBPEI "CRR-d/s No.65 "Ivushka" Almetyevsk"

E-mail: naumovaludmila1985@yandex.ru

Аннотация.

Родители, воспитывающие детей с расстройствами аутистического спектра, часто оказываются отвергнутыми и брошенными в одиночестве. Часто семья даже не знает и не понимает, что происходит с их ребенком, они просто думают, что все со временем пройдет, откладывая тем самым проблемы в долгий ящик, другие же, видя проблему, начинают ее отрицать, ведь никто не хочет видеть рядом с собой «особенного» и требующего определенного подхода ребенка.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, родители, воспитание, дети с РАС.

Abstract.

Parents raising children with autism spectrum disorders often find themselves rejected and abandoned alone. Often, the family does not even know and do not understand what is happening to their child, they just think that everything will pass over time, thereby shelving problems, while others, seeing the problem, begin to deny it, because no one wants to see a "special" child next to them and requiring a certain approach.

Keywords: psychological and pedagogical support, parents, upbringing, children with ASD.

Лишь малая часть родителей, видя проблемы, стараются их решать, но тогда встает проблема дефицита знаний и умений для коррекции поведения ребенка. Оказавшись в «тяжелом жизненном положении» семья проходит ряд внутренних испытаний:

Шок, отвержение, противоречия, отчаяние, отрицание- в самом начале понимания проблемы родители не хотят видеть рядом с собой «необычного» ребенка, именно в этот период родителям нужна психолого-педагогическая поддержка для принятия проблемы.

Гнев, злость, обида - чаще всего родители высказывают недовольство в адрес врачей, педагогов и окружающих людей, ведь они не могут им оказать необходимую помощь.

Принятие, понимание, смирение, послушание- приходит только тогда, когда родители уже понимают, что их ребенок «ни такой как все», они начинают прислушиваться к рекомендациям специалистов, могут пусть даже и не много, но находить контакт со своим ребенком.

Единственным условием правильной работы и успешной адаптации является психолого-педагогическая помощь и поддержка семей с детьми. Задача специалистов – оказать своевременную помощь и поддержку родителям на каждом этапе.

Чем же может помочь специалист?

Педагоги должны помочь родителям и членам семей:

1. Научиться понимать и получать удовольствие от взаимодействия с ребенком.
2. Следить не только за поступками и поведением ребенка, но и за своими, замечать взаимосвязь своих действий и реакции ребенка.
3. Понимать и вовремя проводить анализ, проблемного поведения, какова его причина, что спровоцировало именно такие последствия.
4. Учиться замечать и поощрять положительные моменты в достижениях, пусть даже и не значительных.
5. Всегда оставаться с холодной головой, правильным расчетом и не поддаваться эмоциям.

Как же должен работать педагог?

1. Правильная работа специалиста с ребенком послужит примером для родителя в повседневной жизни.
2. Необходимо воздержаться от активного вмешательства, даже если видно, что родитель не совсем прав.

3. Любая помощь принесет пользу только тогда, когда будет проходить в контексте специалист-родитель-ребенок.

4. Педагог никогда не должен начинать разговор с негативного высказывания и недовольства, а должен заострить внимание на достижениях воспитанника.

5. Начинать работу только тогда, когда ребенок идет на контакт и готов к взаимодействию.

Этапы психолого-педагогического сопровождения:

1. Анализ и диагностика.
2. Коррекционная работа и профилактика нарушений в поведении ребенка.
3. Разработка и внедрение индивидуальной программы и маршрута работы с данной семьей.
4. Разработка рекомендаций с учетом запросов родителей.
5. Анализ проделанной работы и ее эффективность.

Одним из важных моментов в работе с данными семьями остается повышение педагогической грамотности родителей и членов их семей. Конечным результатом работы является самостоятельное функционирование всей семьи с возможностью положительного развития всех её членов. Своевременная и квалифицированная помощь специалистов значительно поможет улучшить качество жизни ребёнка в семье. Эффективные методы и технологии в работе с детьми есть как традиционные, так и современные подходы: наглядные и словесные, использование специальных дидактических материалов и средств для обучения, арт-терапия и другие.

Литература

1. Башина В. М. Аутизм в детстве // М.: Медицина, 1999.
2. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.
3. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. М.: Владос, 2005.
4. Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.
5. Никольская О. С. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. М.: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998. Вып. 1.
6. Хаустов А.В. Организация работы с родителями детей с РАС. М., 2017.

ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАС

THE TENDENCE OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE WORK BY PUPILS WITH DISORDERS AUTISTIC SPECTRUMS

Симаненкова Ксения Юрьевна

Simanenkova Kseniya Yurievna

Россия, Казань, Казанский федеральный университет

Russia, Kazan, Kazan federal university

E-mail: simanenkova.kseniya@mail.ru

Аннотация.

Внедрение инклюзивных форм обучения в современные образовательные учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья, является приоритетной задачей развития современного дошкольного и школьного образования. В статье рассмотрены основные подходы и условия создания инклюзивных форм обучения с детьми, имеющих расстройство аутистического спектра в условиях детского дошкольного образовательного учреждения, а также основные задачи, которые встают перед специалистами в условиях работы с детьми.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, РАС, расстройство аутистического спектра, психология, логопедия, дефектология, ресурсный центр.

Abstract.

The introduction of inclusive forms of education in modern educational institutions for children with disabilities is a priority task for the development of modern preschool and school education. The article discusses the main approaches and conditions for creating inclusive forms of education with children with autism spectrum disorder in a preschool educational institution, as well as the main tasks that specialists face in working with children.

Key words: inclusive education, disorders autistic spectrums, psychology, speech therapy, defectology, resource center.

В настоящее время одной из самых важных тенденций современного образования как дошкольного, так и школьного, является внедрение инклюзивных форм обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование предполагает, что обучение детей с ограниченными возможностями здоровья будет осуществляться не в специальных учебных заведениях, а в обычных, включая при этом детей с особенностями развития в обычный образовательный процесс, где ребенок будет наравне контактировать со сверстниками и максимально будет включен в среду обучения. Особую группу детей с ограниченными возможностями здоровья составляют дети с расстройствами аутистического спектра. Наиболее остро стоит вопрос об организации обучения, воспитания и социализации детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных дошкольных и школьных учреждениях.

При обучении детей с аутизмом важно направить работу специалистов на то, чтобы снизить у детей расстройства поведения, а также обязательно учитывать нарушения, которые характеризуют развитие высших психических функций. При инклюзивном образовании все дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные и иные особенности, включены в общую систему образования и общаются со своими сверстниками. Инклюзивное образование учитывает потребности, специальные

условия, которые необходимы ученику и специалистам, работающих с детьми, для достижения успехов. При правильно организованном инклюзивном обучении в условиях дошкольного и школьного учреждения оно помогает ребенку с РАС накопить полезный социальный опыт, способствует социализации и приобщению ребенка к социальной жизни, найти свое место в обществе, несмотря на какие – то особенности своего поведения и развития.

Современное инклюзивное образование при обучении детей с РАС должно следовать нескольким основным принципам. Это принцип доступности образования для всех, принцип доступности методологии, которая признает, что все дети имеют различные потребности в обучении, а также принцип дискриминации в отношении детей, принцип поддержки детей с особыми потребностями быть равноправными членами общества. Немаловажной деталью является также то, что инклюзивное образование детей с РАС требует полной координации действий всех участников образовательного процесса. Здесь необходимо полное взаимодействие и сотрудничество всех специалистов массового и специального образования. Помимо этого, необходимо, чтобы обеспечивалась постоянная организация регулярного обмена информацией между специалистами разного профиля, между специалистами и семьями, с использованием современных ресурсов и технологий.

В условиях дошкольного образовательного учреждения, при обучении и воспитании детей с РАС, большое значение имеет взаимодействие всех специалистов между собой. Особенно важно тесное сотрудничество воспитателей, психологов, логопедов и дефектологов при построении индивидуальной образовательной траектории детей с аутизмом. Данные специалисты составляют группу специалистов психолого-педагогического сопровождения. По результатам психолого-педагогической диагностики специалисты составляют план мероприятий, направленный на всестороннюю поддержку детей с РАС, разрабатывается индивидуальная образовательная программа. Также важную роль играет взаимодействие специалистов с родителями детей, т.к. работа с детьми с аутизмом невозможна без координированной работы специалистов и родителей. Рассмотрим основные направления работы психолога, логопеда и учителя – дефектолога с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования.

Работа психолога является основополагающей при работе с детьми с РАС, т.к. именно психолог является основным носителем представлений об образовательных и социальных потребностях ребенка, а также психолог консультирует деятельность логопеда и дефектолога, объединяет свои задачи с направлениями работы других специалистов. Психолог разрабатывает основные направления групповой и индивидуальной работы с детьми. Основная программа помощи детям с РАС заключается в:

1. Формировании границ взаимодействия и помощи в организации обучения.
2. Индивидуальная работа с каждым ребенком, включающая в себя формирование представлений о себе и других, развитие функций программирования и самоконтроля.
3. Немаловажным является работа с группой сверстников ребенка для предотвращения конфликтов в группе, направленных на ребенка с РАС.

Основной задачей психолога также является работа с родителями ребенка с РАС. Данная работа должна опираться на понимание тех трудностей, с которыми сталкивается семья с детьми с РАС. В данном случае необходимы современные психокоррекционные технологии работы с детьми с РАС.

В дошкольном учреждении, работающем с детьми с РАС, важно создать адекватно – развивающую среду, которая будет являться основным способом коррекции при работе с ребенком.

Важно все пространство зонировать в соответствии с его видами деятельности. Так выделяются зоны отдыха, обучения, игры и т.п. Учитель-дефектолог создает и организывает режим дня для ребенка и структурирует всю его деятельность. Основной задачей дефектолога является формирование у ребенка продуктивной деятельности, навыков взаимодействия, а также формирование стереотипа учебного поведения. В данном случае учитываются следующие методы и технологии:

1. Преобладание наглядных средств визуализации и подачи учебного материала;
2. Использование адаптированных для детей с РАС текстов и заданий.
3. Вариативное программное содержание и разные уровни сложности заданий.

Главным направлением работы в данном случае, является сопровождение образовательного процесса, обязательное составление учебных планов, мониторинг прогресса учащихся. Важно отслеживать пробелы учащихся, а также создать условия для освоения программы в индивидуальном режиме или в малых группах. Полученные навыки важно закреплять и переносить в различные жизненные ситуации, так улучшается работа по преодолению социальной дезадаптации. Положительный результат работы считается тот момент, когда ребенок все меньше нуждается в развернутой помощи со стороны дефектолога.

Немаловажна роль в обучении детей с РАС играет деятельность логопеда. Основными задачами логопеда по работе с детьми с РАС на данный момент времени является работа над просодической стороной речи, пониманием речи, преодоление дисграфии, формирование у детей коммуникативных навыков, фонетико – фонематического восприятия. Единым в работе специалистов остается создание особой предметно – развивающей среды. К этому относится выбор и организация рабочего места для детей, оформление комфортной сенсорной среды. Соблюдаются особые технологии и создание специального речевого режима на занятиях –замедление темпа речи, использование визуальных подсказок и т.п.

Таким образом современные тенденции инклюзивного образования для детей с аутизмом заключаются в принятии индивидуальности каждого ребенка. В соответствии с этим учебное заведение организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка с расстройством аутистического спектра. В результате ребенок с особыми образовательными потребностями должен иметь возможность реализовать свое право на образование при любом типе образовательного учреждения и получить при этом необходимую ему специализированную помощь.

Литература

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2000. Вып. 2. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад //Под ред. Н.Г.Манелис. Воронеж, 2014.
2. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра //Аутизм и нарушения развития, 2017. 15. №2. С.19-31.
3. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Пер. с англ. Екатеринбург, 2016.
4. Семаго Н.Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ. М.: Центр «Школьная книга», 2010. Серия «Инклюзивное образование». №2.

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

FEATURES OF FAMILY EDUCATION OF PARENTS RAISING CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

Хайбуллина Лейсан Ильдусовна

Khaybullina Leysan Ildusovna

Россия, Казань, «АВА-центр «Новая Планета»

Russia, Kazan, «ABA-center «New Planet»

E-mail: leisankhaibullina01@gmail.com

Минуллина Аида Фаридовна

Minullina Aida Faridovna

Россия, Казань, Казанский федеральный университет

Russia, Kazan, Kazan federal university

E-mail: aidaminul58@gmail.com

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в том, что семья играет ключевую роль в развитии ребенка с РАС. Правильное понимание особенностей ребенка, применение эффективных методов воспитания и обучения, а также создание благоприятной семейной атмосферы способствуют успешной социализации и адаптации ребенка.

Ключевые слова: воспитание, семья, дети, расстройство аутистического спектра

Abstract.

The relevance of this article is that the family plays a key role in the development of a child with ASD. A correct understanding of the child's characteristics, the use of effective methods of education and training, as well as the creation of a favorable family atmosphere contribute to the successful socialization and adaptation of the child.

Keywords: upbringing, family, children, autism spectrum disorder

Расстройство аутистического спектра (РАС) — это расстройство нервной системы, которое характеризуется дефицитом в социальных взаимодействиях и коммуникацией с наличием стереотипий (повторяющихся действий) (Аппе, 2006). Разные авторы дают разное определение семье, например, американский социолог Джон Масионис представляет семью как социальный институт, который описан во всех обществах и соединяет людей в группы, чтобы те смогли сообща растить и воспитывать детей. Синонимом к семейным узам выступает родственно-социальная связь, основанная на кровных, брачных узах или установленная в результате усыновления или удочерения (Масионис, 2004).

Для глубокого понимания сути родительской позиции необходимо обратить внимание на исследование А.С. Спиваковской, которая выделяет ключевые критерии для оценки эффективности этой позиции. Среди них — уровень динамичности родительского поведения, подразумевающий гибкость и разнообразие реакций родителя на действия ребенка. Также важным аспектом является прогностическая способность, позволяющая родителям предвидеть будущие возрастные изменения в развитии своего ребенка и тем самым способствовать его гармоничному развитию. (Спиваковская, 1981). Отсутствие адекватной родительской позиции — существенная проблема для большинства семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Родительская роль понимается как форма эмоциональной связи с

ребенком, а также как представление о ребенке у родителя, основанное на осознанной и бессознательной оценке. В ней также учитываются мотивы воспитания, самоощущение в качестве родителя и уровень удовлетворенности этой ролью. (Спиваковская, 1981).

Исследование О.В. Юговой показывает, что большинство родителей проявляют либо условную активность, либо пассивность в своей родительской позиции. Они имеют эмоциональное отношение к ребенку, которое может варьироваться от условного принятия до отвержения. Стратегия родительского поведения определяется пониманием функции ухода и присмотра как основных родительских обязанностей. Также следует отметить, что родители не осознают суть и глубину проблем, которые возникают из-за нарушения развития у их детей (Югова, 2017). Посысоева выделяет следующие структурные компоненты: отношение к себе как к родителю (самоотношение, самопринятие), отношение к ребенку (эмоциональное принятие), отношение к нарушению развития ребенка (принятие, преувеличение или отрицание дефекта), отношение к помощи извне (готовность, пассивность, отказ от помощи), отношение к будущему (негативное, позитивное) (Посысоев, 2017).

Для понимания особенностей организации семей, в которых есть ребенок с РАС, необходимо уделить значительное внимание явлению созависимости. Исследования показывают высокую частоту эмоциональных нарушений и конфликтов в семьях, где рождаются дети с РАС. Каким бы ни был источник затруднений, по всей вероятности, как только он возникает, члены семьи нередко побуждают друг друга ко все более патологическому поведению. Тип нарушения у ребенка и специфика внутрисемейных взаимодействий зависят друг от друга скорее всего не в причинно-следственном контексте, а в какой-то более сложной зависимости, и поэтому возлагать вину на родителей абсолютно неправомерно. Большинство родителей, независимо от того, выпала им участь иметь детей с психическим заболеванием или нет, делают все, что в их силах, чтобы дать детям счастье и обеспечить их успех (Манелис, 2017).

Родители часто сталкиваются с эмоциональными вызовами, такими как тревога, стыд, изоляция и чувство беспомощности. Эти чувства могут влиять на их родительскую позицию и взаимодействие с ребенком. Понимание этих эмоциональных аспектов позволяет специалистам более эффективно поддерживать семьи и развивать стратегии, направленные на улучшение качества жизни как родителей, так и детей. (Ткачева, 2001). Данная специфика может проявляться в различных формах: от чрезмерной защиты до чрезмерной строгости, и каждая из них требует индивидуального подхода. Важно создавать пространство для открытых разговоров о чувствах и потребностях родителей, а также предоставлять им ресурсы и поддержку для формирования позитивной родительской позиции.

Рождение ребенка с особенностями в развитии – большая трагедия для всей семьи. Родители фактически погружаются в пролонгированный стресс. Семья сталкивается с достаточно большим количеством затруднений, связанных с организацией жизни ребенка, общения и воспитания, непониманием со стороны окружающих. Семья попадает в кризисную ситуацию, которая характеризуется эмоциональным и интеллектуальным стрессом, требующим значительного изменения представлений о мире, о себе, о перспективах дальнейшего существования, за достаточно короткий промежуток времени, то есть происходит повышение тревоги, возникает депрессия, появляются чувства беспомощности и безнадежности. Родители детей с РАС по объективным причинам должны отдавать ребенку много сил, времени и внимания: вырастить и воспитать ребенка становится центральным делом семьи, на лечении и реабилитации его сосредотачиваются все силы. Данную теорию подтверждает проведенное исследование по методике «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис). Было выявлено, что у 100% родителей детей с РАС была диагностирована гиперпротекция (Г+) как стиль воспитания. Далее нами было

выявлено, что родители детей с РАС менее склонны устанавливать санкции и наказания ребенку (72%), применяют их крайне редко. Также 56% родителей характеризует воспитательная неуверенность.

Таким образом, проведенный теоритический анализ и результаты проведенного экспериментального исследования убеждают в том, что семейное воспитание родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра имеет проблемные зоны. Было установлено, что у всех родителей детей с РАС выражена напряженность в семейной ситуации, а также абсолютно доминирует такой стиль воспитания как гиперпротекция. Родители склонны к потворствованию как некритичному удовлетворению любых потребностей ребенка, не склонны к установлению четких требований-запретов ребенку и крайне редко применяют санкции и наказания.

Данная тема является крайне актуальным и важным для понимания специфики жизни детей с РАС и их семей, а также для разработки эффективных программ поддержки и помощи.

Литература

1. Аппе, Ф.А. Введение в психологическую теорию аутизма/ Ф.А, Аппе //Пер. с англ. Д.В. Ермолаева. М.: Тервинф, 2006. 216 с.
2. Масионис, Дж. Социология/Дж.Масионис // СПб: Педагогика, 2004. С. 580.
3. Спиваковская, А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции// Семья и формирование личности: Сб. научных трудов/ А.А. Бодалева. М.: НИИ ОП, 1981. с. 38 - 45.
4. Посысов Н.Н. Содержание родительской позиции, сформированной историей жизни с особым ребенком: способы коррекции // Сельская школа. 2017. № 2. С. 49—51.
5. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Дефектология, 2001. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/> -vozraste (дата обращения: 20.10.2024).
6. Манелис Н.Г. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / А. В. Хаустова, Н.Г. Манелис, Н.Н. Волгина. 2017. – 13-20 с.

4 секция. Развитие системы непрерывного образования лиц с РАС: проблемы и стратегии достижения успеха

РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ РАВЕНСТВА И ИНКЛЮЗИВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

THE ROLE OF PRACTICAL TEACHER RETRAINING IN ENSURING EQUALITY AND INCLUSION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Адамян Анаид Петровна

Adamyan Anahit Petrovna

*Армения, Ереванский территориальный центр педагогико-психологической поддержки №3
Armenia, Yerevan, Yerevan Territorial Center for Pedagogical and Psychological Support No. 3
E-mail: anahit221984@gmail.com*

Аннотация.

Актуальность статьи обусловлена необходимостью эффективного включения детей с особыми образовательными потребностями в процесс всеобщей инклюзии, где особое значение имеют профессиональная компетентность педагогов и наличие необходимых личностных и профессиональных качеств. Цель статьи – раскрыть значение практической подготовки учителей для реализации инклюзивного образования. Методика исследования этой проблемы основана на системном подходе.

Ключевые слова: всеобщая инклюзия, профессиональная осведомленность, социальная инклюзия, педагогическая инклюзия, аутизм, дети с особыми образовательными потребностями.

Abstract.

The relevance of the article is determined by the need for the effective inclusion of children with special educational needs in the process of universal inclusion, where both the professional competence of educators and the presence of necessary personal and professional qualities are of particular importance. The aim of the article is to examine the significance of practical teacher training for the implementation of inclusive education. The methodology of this research is based on a systemic approach.

Keywords: universal inclusion, professional awareness, social inclusion, pedagogical inclusion, autism, children with special educational needs.

Процесс внедрения инклюзивного образования в Республике Армения, начатый в 2009 году(2) с принятием Закона о всеобщем образовании, предполагает, что образование — это право всех детей, и основой его реализации должен быть первоочередной интерес ребенка.9 февраля 2022 года решением о внесении изменений и дополнений в Закон «О всеобщем образовании»(3) были также определены понятия альтернативной программы, лица, нуждающегося в особых образовательных условиях, профессионального стандарта и другие, направленные на эффективную реализацию процесса всеобщей инклюзии, в котором значительную роль играют государственные органы, образовательные учреждения, психологопедагогические центры; Организация образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями включает выявление образовательных потребностей детей, составление индивидуального учебного плана (Ավարշխի, 2023), разработку разумных адаптаций, определение объема образования и поддержки, а также

сотрудничество с необходимыми специалистами, при этом в основе всего лежит наилучший интерес ребенка (1).

Наши наблюдения в образовательных учреждениях показывают, что процесс организации образования для детей с тяжёлыми и глубокими нарушениями особенно сложен в условиях классного обучения, учитывая количество учеников в классе, недостаточную осведомленность учителей, условия в классе, время, выделенное на учебный процесс, реакцию родителей, отсутствие сотрудничества между специалистами и родителями, недостаточное количество практических тренингов, отсутствие методических пособий по организации учебной работы с детьми с тяжёлыми и глубокими нарушениями, неадаптированную среду, низкие зарплаты и ряд других проблем, которые создают серьёзные противоречия в процессе эффективного обеспечения инклюзии.

Мы различаем понятия образовательной и социальной инклюзии, поскольку для достижения успешных результатов необходимы глубокие исследования. Социальная инклюзия предполагает адаптацию ребенка с особыми потребностями в общий социальный контекст и, прежде всего, взаимодействие в образовательной среде, в которую он включён (Михальченко, 2012).

Педагогическая инклюзия предполагает развитие необходимых способностей для усвоения учебного материала, что определяется общеобразовательной программой, то есть общим учебным планом, в школе или классе (Михальченко, 2012). В процессе эффективной инклюзии первостепенную и важную роль играет человеческий фактор, особенно личность учителя в условиях образования, который должен быть оснащён необходимыми знаниями и личностными качествами, такими как терпимость, сочувствие, сотрудничество, готовность и взаимопомощь.

Наш педагогический, профессиональный и родительский опыт показывает, что учителям трудно работать с детьми с особыми потребностями, особенно из-за того, что у них нет достаточных знаний и опыта, а также отсутствует необходимая мотивация. Они отмечают, что во многих случаях боятся определенного поведения детей и нуждаются в серьёзных практических тренингах и разработанных методических пособиях в области преподавания конкретных предметов, с учётом особенностей детей. Согласно вышеизложенному, в Третьем Территориальном педагогико-психологическом центре было проведено трёхдневное повышение квалификации на тему «Особенности развития детей с детским церебральным параличом (ДЦП) в процессе социально-педагогической инклюзии», в котором приняли участие 100 учителей из административных округов: Арабкир — 40 человек, Канакер-Зейтун — 30 человек, Мальтия-Себастья — 30 человек. В тренинге приняли участие школы № 11, 181, 113, 91, 152, 84, 44, 48, 59, 125, 117, 84, 147, 136, 85, 125, 82, 63, 83, 37, 172, 51, 145, 36, 76, 78, 151, 56, 21, а также специализированные учебные заведения: Мхитар Себацtatsi, Республика II, 14-е специализированные учебные комплексы. Во время повышения квалификации были выделены и практически обоснованы особенности социальной и педагогической инклюзии, а также на уровне конкретных предметов продемонстрированы разработанные методы и их возможное применение в классе, в ходе которого дети не выделяются и могут участвовать в групповой работе.

В результате применения рефлексии мы также выяснили, что учителя действительно были рады получить такие знания и особенно подчеркнули, что они сильно нуждаются в повышении квалификации по методам работы с детьми с аутизмом.

Заключение. Таким образом, согласно нашим исследованным результатам, учителям необходимы практические тренинги по организации совместного и группового обучения, переработанные методические пособия для работы с детьми с особыми потребностями, а также обеспечение финансовой и профессиональной мотивации.

Мы считаем важным и необходимым с этой точки зрения сотрудничество с Министерством образования, Республиканскими и территориальными педагогико-психологическими центрами, а также с существующими общественными организациями для передачи лучших практик и повышения уровня осведомленности учителей. Мы подчеркиваем важность финансовых поощрений для учителей в школах, особенно акцентируя внимание на процессе реализации проектного обучения, что может обеспечить необходимые сотрудничества и эффективную инклюзию.

Литература

1. Կարգ

Կրթության կազմակերպման մանկավարժաձեռնարկների և աշակցության ծառայությունների արմատական 88-Ն, 30 դեկտեմբերի 2022 թ. <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=172767>, 23.11.2024

2. ՀՀ օրենքը Հանրակրթության մասին, ընդունված է 2009 թվականի հուլիսի 10-ին <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=71908>, 20.11.2024

3. ՀՀ օրենքը, «Հանրակրթության մասին» օրենքում փոփոխություններ կառուցումներ կատարելու մասին, ընդունված է 2022 թվականի փետրվարի 9-ին <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=160449>, 21.11.2024

4. Սվաջյան Ա. և Լուրիշ Զ., Մանկավարժաձեռնարկների և աշակցության ծառայությունների նկարագրի կրթության կազմակերպման գործընթացում: Մեթոդական ուղեցույց: Ձեռնարկ մանկավարժների համար : Հանրապետական մանկավարժաձեռնարկների կենտրոն - Եր : Էդիթ Պրինտ, 2023

5. Михальченко К.А., Инклюзивное образование - проблемы и пути решения. Теория и практика образования в современном мире, М., 2012. №5.

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАС В ИНКЛЮЗИВНОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

TUTOR SUPPORT FOR CHILDREN WITH ASD IN INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION

Багиева Камилла Тимуровна

Bagieva Kamilla Timurovna

*Россия, Казань, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №51» Вахитовского района
Russia, Kazan, Municipal Budgetary General Education Institution "Secondary General Education
School No. 51" of the Vakhitovsky District
E-mail: kamilla.b.92@mail.ru*

Аннотация.

Статья посвящена актуальной проблеме инклюзивного образования детей с аутизмом. В ней рассматривается роль тьюторского сопровождения как необходимого инструмента для успешной интеграции ребенка с РАС в школьную среду. В статье представлен анализ особенностей обучения и социализации детей с аутизмом, выделяя ключевые аспекты тьюторского сопровождения, такие как индивидуализация обучения, помощь в освоении пространства школы и организации времени, а также развитие социальных и коммуникативных навыков.

Ключевые слова: аутизм, инклюзивное образование, тьюторское сопровождение, индивидуальный подход, социализация, обучение.

Abstract.

The article is devoted to the current problem of inclusive education of children with autism. It examines the role of tutor support as a necessary tool for the successful integration of a child with ASD into the school environment. The article presents an analysis of the characteristics of education and socialization of children with autism, highlighting key aspects of tutoring support, such as individualization of education, assistance in mastering the school space and organizing time, as well as the development of social and communication skills.

Keywords: autism, inclusive education, tutoring support, individual approach, socialization, education.

Инклюзивное образование — это процесс включения ребенка с различными особенностями развития в систему общего образования. Инклюзия – это не только право, но и моральный долг общества, ведь для большинства детей с особыми возможностями здоровья наиболее эффективным является именно инклюзивное обучение. Оно создает условия для развития всех детей и формирования более справедливого и равноправного мира. Отличительный признак такого подхода – адаптация системы образования под возможности и потребности конкретного ребенка с особыми образовательными потребностями (1). Так, одну из групп детей с особыми образовательными потребностями составляют дети с расстройствами аутистического спектра. С недавнего времени у детей с РАС появилась возможность обучаться вместе с нормотипично развивающимися сверстниками в регулярных классах. Инклюзия приносит множество преимуществ как для детей с РАС, так и для их нормотипичных сверстников. Она способствует более ранней и естественной интеграции детей с РАС в общество, помогая им развивать социальные навыки и коммуникативные способности со сверстниками. Чувствуя себя частью коллектива, дети с РАС обретают уверенность в себе, повышают самооценку и верят в свои возможности. Наблюдая за детьми с РАС, их сверстники учатся принимать разнообразие, проявлять толерантность, эмпатию и помогать другим. Важно отметить, что инклюзия – это не просто размещение детей с аутизмом в регулярных классах. Это система поддержки и создания условий для успешного обучения и развития всех детей, с учетом их индивидуальных особенностей.

Несмотря на присутствие в регулярном классе огромного количества моделей использования социальных навыков, ребенок с РАС, который еще не обладает базовыми коммуникативными навыками, может просто их не усвоить. Педагогический персонал регулярных классов школы зачастую не имеет подготовки, которая необходима, для обучения детей с аутизмом этим навыкам. Помимо этого, имеется ряд организационных трудностей. Как мы понимаем, аутичный ребенок имеет значительные трудности произвольной организации себя в пространстве и времени, трудности взаимодействия с детьми и взрослыми, часто невозможность ориентироваться в той или иной коммуникативной или учебной ситуации (2). У учителей регулярных классов могут возникнуть проблемы с нехваткой времени на индивидуально адаптированный ритм занятий, предоставлением индивидуальных подкреплений и удержанием мотивации на должном уровне, помощью с освоением пространства школы и т.д. Все это делает необходимым специальную работу по помощи ребёнку с аутизмом в организации жизни в школе. Первая задача - помочь ребёнку освоить пространство школы. Для этого необходимо четко обозначить его основное место занятий, а также показать, как передвигаться по школе и что нужно делать в каждой зоне. Вторая задача - помочь ребёнку организовать себя во времени. Для этого нужно составить четкое и постоянное расписание дня,

которое включает в себя не только уроки, но и все остальные аспекты школьной жизни. Учитывая высокую утомляемость и склонность к перегрузке у таких детей, важно организовать индивидуальный ритм занятий, включающий возможность переключиться и отдохнуть. Даже в условиях общего урока, можно предусмотреть для ребенка кратковременные перерывы, а потом вернуть его к общей работе. Особенно важно, как минимум на первых этапах школьного обучения обеспечить ребенку сопровождение педагога-ассистента (тьютора). Тьюторское сопровождение — это специфическая форма помощи, которая обеспечивает индивидуальную поддержку и обучение ребенка с аутизмом в образовательном процессе. Тьютор — это специалист, который помогает ребенку преодолеть трудности в обучении, развивать навыки социализации и коммуникации, а также адаптироваться к школьной среде (3). Тьютор будет помогать ему адаптироваться к новой среде, решать возникающие трудности, а также учить его необходимым социальным и коммуникативным навыкам. Тьютор может помочь ребенку: запомнить расположение класса, столовой, туалета, библиотеки и других важных зон школы; освоить правила поведения в школе и в каждой из зон; развивать навыки самостоятельности и самообслуживания; улучшать социальные навыки и коммуникативные способности; преодолевать трудности в обучении и предоставлять дополнительную поддержку.

Важно помнить, что создание комфортной и предсказуемой среды для ребенка с особенностями развития – это ключевой фактор его успешной адаптации к школьной жизни (4). Индивидуальный подход и сопровождение тьютора позволяют ребенку с РАС почувствовать себя увереннее в новой среде и достичь успеха в обучении. Тьютор, не заменяя собой учителя, помогает ребенку с РАС и ориентироваться в пространстве тетради, и в последовательности необходимых действий. Он повторяет инструкции педагога, снимая тем самым трудности восприятия фронтальных заданий. Освоение необходимых навыков жизненных компетенций и верное создание социальных контактов поможет ребенку быстрее адаптироваться к школьным условиям, в чем и помогут специалисты. В ходе успешной адаптации некоторые потребности уйдут на второй план, в связи со стереотипностью поведения некоторые навыки могут закрепиться самостоятельно, лишь изредка используя незначительную помощь специалиста. Создание спокойной и предсказуемой атмосферы, использование визуальных подсказок, четких правил и инструкций, обмен информацией, координация действий, совместное решение проблем, объяснение сложных понятий, декомпозиция задач, использование визуальных подсказок, специальных методов обучения, тренировка навыков самостоятельной работы, организации времени, управления поведением, участия в коллективных мероприятиях – все это то, чем будет заниматься тьютор, сопровождая ребенка с РАС в регулярном классе, переменах, школьных мероприятиях и т.д. Немаловажным компонентом в сопровождении является консультирование родителей по отдельным вопросам обучения и поведения детей с РАС, то есть регулярные отчеты о прогрессе ребенка, обсуждение проблем и решений, предоставление рекомендаций по взаимодействию с ребенком, созданию благоприятной среды дома, психологическая поддержка и ответы на волнующие вопросы. Сопровождение предполагает помощь в формировании полноценной жизненной компетенции, развитие адекватных отношений между обучающимися, учителями, одноклассниками, а также создание условий успешного овладения учебной деятельностью с целью предупреждения негативного отношения обучающегося к ситуации школьного обучения в целом.

Тьюторское сопровождение играет ключевую роль в успешной интеграции детей с аутизмом в образовательную среду. Индивидуальный подход, разработка персонализированных программ обучения, а также поддержка в овладении социальными и коммуникативными навыками позволяют

детям с РАС преодолеть трудности в обучении и социализации, увеличить успеваемость и повысить уровень самостоятельности (5). Важно отметить, что тьюторское сопровождение не является заменой традиционному обучению, а дополняет его, обеспечивая индивидуальную поддержку и помощь в реализации образовательных потребностей ребенка с РАС. Хочется в очередной раз подчеркнуть необходимость широкого внедрения тьюторского сопровождения в систему образования, что позволит обеспечить более эффективное и инклюзивное обучение детей с РАС, увеличить их шансы на успешную социализацию и интеграцию в общество. В данный момент необходимо разработать единые стандарты тьюторского сопровождения детей с РАС в системе образования, а также создать условия для профессионального роста тьюторов, обеспечить их доступ к современным методам и технологиям. Данная статья является отправной точкой для дальнейших исследований в области тьюторского сопровождения детей с РАС, направленных на оптимизацию методов и технологий обучения, а также на разработку рекомендаций по совершенствованию системы образования для детей с РАС в рамках инклюзивного подхода.

Литература

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2015. №1. С. 25–32.
2. Захаренко А.С., Рокицкая Ю.А., Шепель Т.А., Гагина И.П. Образование и социализация детей с расстройствами аутистического спектра в условиях школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Ч: ЧГПУ, 2016. 130 с.
3. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80 с.
4. Алексеева, В.В., Волков, А.А., Шаргородская, Л. В. Обеспечение доступности образования и социализации детей с расстройствами аутистического спектра и выраженными проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научнопрактической конференции / Отв. ред. Алехина С.В. М.: МГППУ, 2013.
5. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического: Сборник научно-практических материалов VIII Международной научно-практической конференции/ Красноярск, 5–7 ноября 2015 г./ Электронное издание.

КОРРЕКЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕАТРАЛЬНОГО ТРЕНИНГА В РАЗВИТИИ ПСИХОМОТОРНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

THE CORRECTIONAL POTENTIAL OF THEATRICAL TRAINING IN THE DEVELOPMENT OF THE PSYCHOMOTOR SPHERE IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Блинов Юрий Владимирович

Blinov Yuri Vladimirovich

*Россия, Казань, ГБУ Казанский ТЮЗ, АНО помощи людям с ментальными отклонениями
«Пирамидка»*

*Russia, Kazan, GBU Kazan Youth Theater. ANO of assistance to people with mental disabilities
"Pyramid"*

E-mail: goodbirdyuri@gmail.com

Аннотация.

В арт-терапевтическом театральном тренинге решение частных проблем развития, коррекция психических, двигательных функций, развитие речи может происходить в процессе решения более значимой задачи выработки рефлексивного типа поведения у ребенка, что в дальнейшем способствует его адаптации в социуме. В связи с этим можно говорить о нейропсихологическом потенциале, который содержат в себе элементы театрального тренинга применимо к коррекции психомоторной сферы детей.

Ключевые слова: нейропсихология, психомоторика, театральный тренинг, телесная терапия.

Abstract.

In art therapy theater training, the solution of particular developmental problems, correction of mental and motor functions, and speech development can occur in the process of solving a more significant task of developing a reflexive type of behavior in a child, which further contributes to his adaptation in society. In this regard, we can talk about the neuropsychological potential, which contains elements of theatrical training applicable to the correction of the psychomotor sphere of children.

Keywords: neuropsychology, psychomotor, theatrical training, body therapy.

При любых формах дизонтогенеза в первую очередь страдает раннее психомоторное развитие, которое служит основой для формирования базисных иерархических механизмов анализа пространства, пространственно-временных отношений и пространственных координаций, что определяет навыки программирования, контроля и регуляции деятельности ребенка. Перечисленное становится предпосылкой развития познавательной, волевой и эмоциональной сфер психики, являющихся фундаментом развития ВПФ. Нейропсихологические методы развития психомоторной сферы человека отличаются своей эффективностью. Но с поправкой на реальную практику стоит отметить, что люди с инвалидностью на современном этапе находятся в изолированной и искусственной среде. Специальная педагогика, стремясь выполнять социальные обязательства в отношении людей с ОВЗ, зачастую неспособна принять во внимание культурные потребности людей с интеллектуальными нарушениями, которые отличаются от потребностей нормотипичных людей. А, как известно, развитие ВПФ детерминировано именно культурной средой.

С учетом сказанного, театральный тренинг уникален тем, что он интегрирует поведение ребенка и при правильной адаптации под восприятие участников может быть направлен на формирование рефлексивного типа поведения путем развития психомоторной сферы ребенка в условиях групповых занятий, представляющих собой ситуацию совместной культурной деятельности всех участников коллектива. Анализ результатов научных исследований, посвященных изучению нейропсихологических аспектов движения, показывает, что современные телесно ориентированные подходы в психотерапии, включая арт-терапию, к которой относится и студийный театральный тренинг, опираются на ключевые позиции ведущих теорий движения: нейрофизиологическую теорию – Н. А. Бернштейн «О построении движения» [1]; теорию произвольных движений А. В. Запорожец «Развитие произвольных движений» [2]; нейропсихологическую теорию – А. Р. Лурия «Высшие корковые функции человека» [3].

В качестве наиболее научно целостной и проработанной программы выступает метод «Когнитивного движения», направленный на решение реабилитационных и эстетических задач в инклюзивном театральном коллективе [4]. Данный метод разработан клиническим психологом Н. Т. Поповой для занятий в Интегрированной театральной студии ИТС Круг, совместно со специалистами

данной организации, которая ведет свою работу в сфере социокультурной реабилитации более 30 лет. Сходным образом выстроена работа в аналогичных организациях, занимающихся социокультурной реабилитацией в России — Особый театр Круг 2 (г. Москва), Студия «Ихлас» (г. Казань).

Основа программ по типу «Когнитивного движения» — освоение телесно-аффективной и эмоциональной саморегуляции, развитие различных видов восприятия, форм коммуникации (в частности невербальных). В адаптированном театральном тренинге эти процессы развиваются посредством работы на психомоторном уровне.

Поэтапность в программе упражнений адаптированного тренинга по своим принципам напоминает «Метод замещающего онтогенеза» А. В. Семенович [5]. Элементы театрального тренинга, организованные в последовательный комплекс упражнений, представляют собой программу коррекции и совершенствовании сенсомоторных основ психического развития в соответствии с фило-онтогенетическими этапами созревания или уровнями организации движения по Н. А. Бернштейну: от руброспинального к стрио-паллидарному на первых этапах (от А к С), и от премоторного к смысловому в дальнейшем (от D к E). Например, распространенное в комплексах упражнений задание на фиксацию позы (типа «Море волнуется раз...») требует достаточного развития руброспинального уровня регуляции ЦНС, выступая показателем его зрелости.

Анализ современной научной литературы позволяет выделить пять форм апраксий, в реабилитации которых может способствовать адаптированный театральный тренинг (по типологии апраксий, выделенных А. Р. Лурия и его учениками): кинестетическая, пространственная, кинетическая и регуляторная [3].

Таким образом, результаты научных исследований показывают, что применение выделенных арт-терапевтических методов в условиях интегрированной студийно-театральной деятельности содержит в себе потенциал и эффективность сопоставимую с нейропсихологическими методами развития психомоторной сферы детей. Это позволяет говорить о перспективности внедрения в коррекционный процесс арт-терапевтического подхода для достижения позитивных изменений в психомоторной сфере у детей с интеллектуальными нарушениями.

Литературы

1. Бернштейн Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. – Б.м.: Государственное издательство медицинской литературы, 1947. 253 с.
2. Запорожец, А.В. Развитие произвольных движений. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — 430 с
3. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М. 1969.504 с.
4. Попова, Н.Т., Попова Е.А. Развитие индивидуальной выразительности актера с ограниченными возможностями здоровья в групповом театральном тренинге: синтез эстетических и реабилитационных задач // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья / ред. А.М. Щербакова. М.: МГППУ, 2013. С. 80–96.
5. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. М.: Генезис, 2007. 474 с.

ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

Воробьева Елена Викторовна

Vorobyeva Elena Viktorovna

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Russia, Rostov-on-Don, Southern Federal University

E-mail: evorob@srfedu.ru

Миносян Кристина Сергеевна

Minosian Kristina Sergeevna

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Russia, Rostov-on-Don, Southern Federal University

E-mail: minosian@srfedu.ru

Аннотация.

В настоящее время повсеместно констатируется возрастание процентной представленности детей с расстройством аутистического спектра, что обусловлено воздействием экологических и других стрессогенных факторов. Проведение диагностики уровня развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра необходимо для выявления коммуникативных проблем и содержательного планирования последующей коррекционно-развивающей работы. В исследовании участвовали 10 младших школьников с расстройством аутистического спектра, первого года обучения, обучающиеся в ГКОУ РО «Ростовская специальная школа-интернат № 41», средний возраст 9 лет. В результате проведенного исследования выявлено, что у 70% детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра сформированность коммуникативных навыков находится на низком уровне, у 30% детей - на среднем уровне, что указывает на необходимость проведения коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, младшие школьники с расстройством аутистического спектра.

Abstract.

Currently, the number of children with autism spectrum disorder is increasing worldwide due to the impact of environmental and other stress factors. Conducting diagnostics of the level of development of communication skills in primary school children with autism spectrum disorder is necessary for organizing subsequent correctional and developmental work. The study involved 10 primary school children with autism spectrum disorder, first year of study, studying at the State Educational Institution of the Rostov Region "Rostov Special Boarding School 41", average age 9 years. As a result of the diagnostic work, it was found that 70% of primary school children with autism spectrum disorder have a low level of communication skills, 30% - an average level, which indicates the need for correctional and developmental work.

Key words: communication skills, primary school children with autism spectrum disorder.

Введение. В последние годы наблюдается рост числа детей с нарушениями развития, что обусловлено экологическими и другими стрессогенными факторами (Воробьева и др., 2017). Расстройство аутистического спектра (РАС) - нарушение развития, сочетающее нарушения восприятия, речи, мышления, коммуникативных навыков, навыков социального взаимодействия, склонности к стереотипным действиям (Богдашина, 2015). Актуальность данного исследования заключается в том, что развитие коммуникативных навыков у детей с РАС является одной из главных

задач, стоящих перед специалистами (Воробьева, Рахимова, 2023). Эффективная адаптация детей с РАС в социуме требует от специалистов индивидуального подхода к каждому ребенку, учета его семейной ситуации развития, его психофизиологических особенностей, сохранных психических функций, основой этой адаптации является развитие их коммуникативных навыков (Нигматулина и др., 2022). Умение общаться, выражать эмоции и устанавливать контакты с окружающими - важные навыки, способствующие адаптации ребенка с РАС и его интеграции в общество. Цель данной работы – оценка уровня развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с РАС.

Методы. В исследовании участвовали 10 младших школьников с РАС, первого года обучения, обучающиеся в ГКОУ РО «Ростовская специальная школа-интернат № 41». Средний возраст детей составил 9 лет, все они растут в полных семьях. Некоторые из участников исследования могут проявлять агрессивное поведение по отношению к себе или окружающим. Для оценки уровня развития и особенностей коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с РАС в работе применялись: методика «Особенности коммуникативных навыков младших школьников с РАС» С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др. (методика строится на наблюдении за участниками исследования в процессе их учебной деятельности, проведении беседы, организации совместной деятельности) (Гайдукевич и др., 2008); опросник Хаустова А.В. «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра» (опросник было предложено заполнить специалистам, хорошо знающим конкретного ребенка – психологу, логопеду, учителю) (Хаустов, 2010). Сформированность коммуникативных навыков у младших школьников с РАС оценивалась с применением следующих показателей: использование речи в общении с другими людьми (способность вести диалог по обсуждаемой теме, интересоваться каким-либо предметом), употребление стандартных социально-принятых фраз в ситуациях общения; умение привлекать внимание собеседника; способность формулировать свои потребности, желания; умение инициировать и поддерживать диалог самостоятельно или совместно с педагогом или другим ребенком; умение называть, комментировать и описывать объекты, людей, действия и события; понимание обращенной речи.

Результаты. В данной работе проведены результаты оценки коммуникативных навыков младших школьников с РАС, полученные до проведения коррекционно-развивающей работы с применением средств арт-терапии. По результатам диагностики с применением методики «Особенности коммуникативных навыков младших школьников с РАС» С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др. выделены подгруппы детей. Первая подгруппа (30 % детей) со средним уровнем сформированности коммуникативных навыков. Могут входить в контакт с другими людьми, проявлять инициативу в общении и готовность к диалогу, реагируют на свое имя, называют свое имя и рассказывают о себе, своей семье, друзьях, могут отвечать на вопросы и задавать собственные, использовать простые слова или жесты, чтобы показать, что им нужна помощь или что они хотят что-то получить. Проявляют социальную ответную реакцию, например, могут улыбаться, махать рукой в ответ на приветствие или прощание. Вторая подгруппа (70 % детей) с низким уровнем сформированности коммуникативных навыков. Во время занятий часто занимаются посторонними делами, испытывают трудности в коммуникативной деятельности, пытаются избежать взаимодействия, проявляют агрессию, отказываются выполнять задания, следовать нормам и правилам, не сразу реагируют на вопросы, не называют свое имя, испытывают трудности вербализации своих замыслов, в понимании речи намерений других людей, в распознавании невербальных сигналов других людей и в выражении собственных переживаний и эмоций, взгляд не фиксируют. По результатам применения опросника А.В. Хаустова «Оценка коммуникативных

навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» были выделены две подгруппы детей: 40 % детей – средний уровень коммуникативных навыков, 60 % детей – низкий уровень коммуникативных навыков. Обобщение данных по двум проведенным методикам позволило прийти к выводу о том, что в выборке обследованных младших школьников с РАС не было детей с высоким уровнем развития коммуникативных навыков, при этом у 30% участников исследования констатировано соответствие развития коммуникативных навыков среднему уровню, у 70% респондентов развитие коммуникативных навыков соответствует низкому уровню. В процессе качественного анализа было определено, что у детей с РАС имеются трудности в продуцировании комментариев относительно окружающих явлений, описании предметов и людей. Дети с РАС затрудняются в привлечении внимания окружающих к себе, в формулировании вопросов, в выражении собственных эмоций и чувств и понимании их у других людей, в демонстрации социальных навыков и активном участии в диалогических взаимодействиях. Коммуникативные навыки у детей младшего школьного возраста с РАС находятся на низком уровне, дети данной группы испытывают трудности при построении коммуникации: большинство откликаются на свое имя, однако не могут построить диалог, не могут ответить на вопрос. Некоторым детям трудно обратиться за помощью, выразить свои эмоции и чувства (боль, радость, злость). Необходимо проводить целенаправленную коррекционно-развивающую работу, направленную на развитие коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с РАС.

Выводы. Необходимо проводить систематическую коррекционно-развивающую работу, способствующую развитию коммуникативных навыков у детей с РАС, обеспечивая дифференцированный подход к каждому ребенку.

Литература

1. Воробьева Е.В., Кайдановская И.А. Психофизиология детей и подростков. Учебное пособие. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2017. 187 с.
2. Богдашина О.Б. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма. Учеб. пособие. Красноярск: Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015. 248 с.
3. Воробьева Е.В., Рахимова Е.Ф. Психологические особенности детей с расстройством аутистического спектра // Международная научно-теоретическая конференция «Междисциплинарность в современном медицинском знании». РостГМУ, 18 апреля 2023. С. 105-111.
4. Нигматуллина И.А., Садретдинова Э.А., Долотказина А.Р. и др. Система комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт // Образование и саморазвитие. 2022. Т. 17. № 3. С. 296-316.
5. Гайдукевич С.Е., В. Гайслер В., Готан Ф., Миненкова И.Н., Крамер Э., Рабе Э., Радыгина В.В., Шторце Д., Якубовская Е.А. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей. 2-е изд. - Мн.: УО «БГПУ им. М. Танка», 2008. 144 с.
6. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Москва: ЦПМССДиП, 2010. 87 с.

PROFESSIONAL COMPETENCES OF EDUCATORS WORKING WITH ASD

Гарашенко Виолетта Владимировна

Garachshenko Violetta Vladimirovna

Россия, Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет

Russia, Kazan, Kazan (Volga Region) Federal University

E-mail: gr.violetta97@mail.ru

Аннотация.

В статье рассматривается значение профессиональных компетенций педагогов, осуществляющих комплексное сопровождение детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Анализируется проблема недостаточной определенности профессиональных компетенций, с которыми сталкиваются специалисты в этой области.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, система непрерывного образования, подготовка специалистов, компетенции.

Abstract

The article considers the importance of professional competences of teachers who provide comprehensive support for children with autism spectrum disorder (ASD). The article analyses the problem of insufficient definition of professional competences faced by specialists in this field.

Keywords: autism spectrum disorders, continuing education system, training of specialists, competences.

Введение. Комплексное сопровождение детей с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) предполагает качественно сформированную команду высококвалифицированных специалистов. Следовательно, данная команда должна владеть профессиональными компетенциями для работы с аутичными детьми для успешности ее работы. Однако стоит выделить, что у специалистов оказывающих комплексную помощь детям с РАС прослеживаются затруднения в определении необходимых для работы профессиональных специализированных компетенций, которыми они должны владеть.

Изучение проблемы формирования и развития профессиональных компетенций занимались И.А.Нигматуллина, В.А.Степашкина, которые рассматривали ресурсы психологической готовности педагога (Нигматуллина, Степашкина, 2023), П. П. Кучегашевапредставила профессиональные и личностные компетенции специалистов, работающих с детьми с РАС(Кучегашева, 2020), А.В. Хаустов упоминал о важности подготовки педагогических кадров для организации образования обучающихся с РАС в Российской Федерации (Хаустов, 2020).

Целью данного исследования является анализ научных и профессиональных источников, направленных на определение профессиональных специализированных компетенций у педагогов для работы с детьми с РАС. Это необходимо для кадрового условия успешности.

Материалы. В системе кадрового обеспечения и комплексного сопровождения людей с РАС должно уделяться внимание. В эту систему входят участники комплексного сопровождения людей с РАС – воспитатель, учитель, узкопрофильные специалисты коррекционной работы (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель и др.).

Для организации процесса овладения и развития профессиональной компетентности у педагогов важным условием является уточнение и осмысление сущности профессиональных компетенций. Для этого существуют модели компетенций и присутствующая их взаимосвязь с

компетентностями, раскрывающая компетентностный и компетенциарный подходы (Кучегашева, 2020; Феофанов, 2020).

Под профессиональными компетенциями принято подразумевать взаимосвязь между знаниями, умениями и навыками, а также способами деятельности необходимую для качественной продуктивной деятельности. А овладение компетенциями представляется как формирование компетентности определяющей способность специалиста успешно выполнять свою деятельность. Хотя профстандарты опираются на овладение компетенциями через практический опыт при выполнении трудовых обязанностей, но также важно знать основу спец психологии и коррекционной педагогики, знать и понимать принцип использования методов, технологий процесса реабилитации и образовательного процесса детей с РАС (Хаустов, 2020).

Результаты. Педагогам, работающим с ребенком с РАС необходимо владеть следующими профессиональными компетенциями:

- Учитывать психофизические, индивидуальные и возрастные особенности;
- Применять новые приемы, методы, технологии организации воспитательной и образовательной деятельности;
- Использовать методы для разработки и реализации коррекционных и адаптированных программ;
- Применять технологии поддержки и организации коммуникации;
- Реализовывать методы по взаимодействию с родителями;
- Использовать в сопровождении методы по взаимодействию со специалистами при реализации коррекционных и адаптированных программ;
- Применять новые технологии при организации разных видов деятельности;
- Применять инструменты для оценки качеств собственных педагогических действий, планирования индивидуальной работы при осуществлении коррекционных и адаптированных программ;
- Использовать приемы для адаптации средств, технологий, материалов, образовательных ресурсов к способностям детей (Нигматуллина, Степашкина, 2023);
- Применять методы психолого-педагогического исследования;
- Использовать документацию, которая подготовлена различными ведомствами;
- Применять метод анализа при расчете результатов психолого-педагогического обследования;
- Использовать технологии профилактики и преемственности прогрессирования РАС;
- Применять технологии при работе в междисциплинарной команде сопровождения детей РАС и семей;
- Использовать образовательные ресурсы в консультировании родителей;
- Организовывать работу при учете нравственных, этических, правовых норм профессиональной этики;
- Определять содержание, формулировать задачи, подбирать средства и методы реабилитации;
- Создавать условия для психолого-педагогической реабилитации с учетом варианта развития и индивидуальных особенностей;
- Применять технологии по формированию мотивации;
- Применять знания о правах инвалидов, законодательства РФ о правах ребенка;
- Оформлять документацию по реализации психолого-педагогической помощи;
- Планировать и организовывать взаимодействие детей с РАС с социумом при учете индивидуальных особенностей;

- Применять средства, приемы, методы по работе с нежелательным поведением;
- Подбирать приемы и методы для работы с семьями детей РАС для включения законных представителей в мероприятия по психолого-педагогической реабилитации, профессиональной ориентации, социализации и др. (Бурлакова, 2019; Nigmatullina, Vasina, 2024).

Заключение. Таким образом, важно понимать, что комплексное сопровождение детей с РАС требует от специалистов высокой профессиональной компетентности. Необходимость четкого определения и развития компетенций для педагогов является актуальной, поскольку она напрямую влияет на качество услуг, предоставляемых детям с РАС.

Литература

1. Нигматуллина И.А., Степашкина В.А., Павлова Л.Д. Ребенок с РАС в детском саду: ресурсы психологической готовности педагога // Российский психологический журнал. 2023. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rebenok-s-ras-v-detskom-sadu-resursy-psihologicheskoy-gotovnosti-pedagoga> (дата обращения: 06.11.2024).
2. Кучегашева П. П. Профессиональные и личностные компетенции специалистов, работающих с детьми с РАС // ББК 74.5 Ш 67. 2020. С. 37.
3. Хаустов А.В. О подготовке педагогических кадров для организации образования обучающихся с РАС в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 79–86. DOI: 10.17759/bppe.2020170207
4. Феофанов, В. Н. Особенности личности специалиста, работающего с детьми с расстройствами аутистического спектра (часть 2) / В. Н. Феофанов // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2020. Т. 19, № 1(154). С. 75-85.
5. Бурлакова, М. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивной школы / М. А. Бурлакова, Н. Н. Федорова // Андрагогические аспекты повышения квалификации педагогов: информационно-методический сервис "Профиль роста": монография. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. С. 103-107. EDN YHDWIP.
6. Nigmatullina I., Vasina V., Pavlova L., Garachshenko V., Sin K.F. Competencies of Specialists Working with Children with ASD in the System of Continuing Education / I. Nigmatullina, V. Vasina, L. Pavlova, V. Garachshenko, K.F. Sin // Education and Self Development. 2024. Vol. 19. № 3. PP. 56-71.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАС ПОСРЕДСТВОМ ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИЙ

AN INTEGRATED APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMMUNICATION AND ENGINEERING THINKING IN CHILDREN WITH ASD THROUGH LEGO TECHNOLOGIES

**Гаспарян Лилит Вардановна, Валиахметова Залия Радифовна,
Gasparyan Lilit Vardanovna, Valiakhmetova Zaliya Radifovna**
*Россия, Казань, МБОУ «Политехнический лицей №182» Кировского района
Russia, Kazan, «Polytechnic Lyceum No.182»Kirovsky district
E-mail: Han030310@mail.ru*

Аннотация.

В статье рассматриваются проблемы социализации и коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в школьной среде, а также пути их решения с помощью средств легиотехнологии. Уделяется особое внимание организации комплексного подхода в работе специалистов. Приводятся примеры успешной практики, которые могут помочь учителям и родителям в преодолении трудностей, связанных с интеграцией детей с РАС в учебный процесс и общую социальную среду.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, инклюзивное образование, социальная коммуникация, инженерное мышление.

Abstract.

The article discusses the problems of socialization and communication of children with autism spectrum disorders (ASD) in the school environment, as well as ways to solve them using lego technology. Special attention is paid to the organization of an integrated approach in the work of specialists. Examples of successful practices are provided that can help teachers and parents overcome the difficulties associated with integrating children with ASD into the educational process and the general social environment.

Keywords: autism spectrum disorders, inclusive education, social communication, engineering thinking.

Введение. Развитие социальной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) представляет собой одну из наиболее сложных задач в системе образования. Дети с РАС часто сталкиваются с трудностями в общении, понимании социальных норм и взаимодействии с окружающими. Эти трудности могут приводить к изоляции, эмоциональному дискомфорту и снижению академической успеваемости (Никольская, 2005). Важно понимать, что успешная социализация таких детей требует комплексного подхода, включающего работу как специалистов, так и родителей, а также создание поддерживающей среды в образовательных учреждениях. Учитель-дефектолог и педагог-психолог играют ключевую роль в этом процессе, так как их профессиональные знания и опыт могут существенно изменить ситуацию (Борутто, 2019). У нас, как у специалистов, работающих с детьми с РАС в направлении успешной социальной коммуникации, возникла идея развивать у детей и инженерное мышление, включающее креативность, критическое мышление в решении проблем.

Так как дети с РАС очень любят собирать конструкторы, мы решили использовать в образовательных целях легиотехнологии. Процесс сборки конструкций в группе способствует взаимодействию, обмену идеями и совместному решению проблем, что одновременно решает проблему социальной коммуникации, и инженерного мышления. Исходя из этого, было решено разработать проект по развитию социальной коммуникации и инженерного мышления у детей с РАС, обучающихся в начальной школе, с использованием легиотехнологии.

Цель проекта – развитие социальных навыков и инженерного мышления у детей с РАС, создание образовательной среды, способствующей интеграции детей с РАС в общество.

Задачи проекта состоят в обучении детей с РАС взаимодействовать с окружающими; в освоении навыков строительства и моделирования; воспитании у детей чувства командного духа и взаимопонимания. Достижение цели и решение задач требуют комплексного подхода, включающего работу с педагогами, родителями, а также самими детьми, что будет способствовать всестороннему развитию детей с особенностями в психоэмоциональной сфере. Участники проекта: дети младшего школьного возраста с РАС; логопед; психолог; учитель начальных классов; родители. Материалы и методы. Дети с аутизмом могут демонстрировать разнообразные формы взаимодействия и поведения,

поэтому взаимодействие с родителями посредством анкетирования, опроса, систематическое наблюдение в процессе занятий за детьми помогает фиксировать как положительные, так и негативные аспекты взаимодействия, а также изменения, происходящие с ребенком после внедрения лево-технологий в его жизнь.

Примеры разработанных занятий по проекту: «Здравствуй, LEGO - наш дружок!», «Пирамидка», «Башня», «Разные домики», «Мебель», «Грузовой автомобиль», «Дом для Деда Мороза» и другие.

Для детей с РАС важна предсказуемость (Темнова, 2022). Мы используем устойчивую и понятную структуру занятий, которую адаптируем под индивидуальные потребности. Каждый этап работы с конструктором предопределяет четкие цели и задачи, что позволяет детям осознать свои действия и их результаты. Начальный этап посвящен адаптации детей к занятиям. Мы создаем атмосферу доверия и безопасности. Использование насыщенного визуального контента, простых инструкций и демократичных форм взаимодействия способствует созданию положительного эмоционального фона. На первых занятиях дети создают базовые конструкции, такие как кубики или простые фигуры животных. Эти структуры легко модифицировать и предлагать детям возможность экспериментировать с формами и цветами. Каждое занятие сопровождается объяснениями, касающимися не только технической стороны работы, но и того, как конструкции могут взаимодействовать друг с другом. Параллельно развиваются навыки совместной работы, когда дети учатся объединять свои усилия для достижения общей цели.

На следующем этапе работы мы применяем базовые навыки инженерного мышления – планирования, проектирования, моделирования, которые стимулируют интерес детей. Например, дети проектируют мост, который сможет выдержать вес определенного предмета, или построить транспортное средство, которое будет двигаться по заданной траектории. Дети могут разыгрывать сцены строительства нового города, где каждый участник отвечает за определенный участок работы. Данная форма взаимодействия позволяет детям развивать навыки командной работы, учит их выражать свои идеи и предлагать решения в группе. Такие занятия помогают детям развивать свои инженерные навыки, учат их планированию и оценке результатов своей работы.

Оценивая и подводя итоги работы, организовываем выставки и презентации созданных проектов, что не только укрепляет уверенность детей в себе, но и способствует формированию навыков самопрезентации и публичных выступлений. В данном контексте особое значение имеет положительная обратная связь как от педагогов, так и от участников.

В заключении, успех данного проекта зависит от совместных усилий педагога, дефектолога, психолога, родителей и самих детей, что подчеркивает важность комплексного подхода к решению проблемы развития социальной коммуникации и инженерного мышления. Наш проект не только направлен на решение актуальной проблемы, но и имеет потенциал для долгосрочного влияния на систему образования и социальной интеграции детей с РАС.

Литература

1. Боротто Е.А. Сотрудничество учителя-дефектолога и родителей в процессе коррекционной работы с детьми ОВЗ (ЗПР) / Е.А.Боротто // Молодой ученый. 2019. № 5 (243). С. 164-166.
2. Лусс Т.В. Формирование конструктивно-игровой деятельности с ЛЕГО ДАКТА у детей с отклонениями в развитии. Диссер. / Т.В. Лусс. М., 2010. 200 с.
3. Михеева О.В. LEGO: среда, игрушка, инструмент / О.В. Михеева, О.П. Якушкин // Информатика и образование. 2016. №5. С. 56.

4. Мусиенко В.М. Конструкторы Lego и робототехника в современном школьном образовании / В.М. Мусиенко, Д.С. Горбенко // Юный ученый. 2016. №1.1. С. 41-44.

5. Никольская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, Р.Р. Либлинг, И.А. Костин. М. «Теревинф» 2005. 148 с.

6. Темнова Л.В. Особенности социализации лиц с расстройствами аутистического спектра и членов их семей / Л.В. Темнова, Е.С. Рожнова // ПНиО. 2022. №6 (60). С.56-59.

ИНКЛЮЗИВНЫЙ КИНОКЛУБ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ И КОММУНИКАЦИИ

INCLUSIVE FILM CLUB AS A TOOL FOR FORMING MEDIA LITERACY AND COMMUNICATION

Гильмутдинова Лия Равильевна

Gilmutdinova Liya Ravilevna

*Россия, Казань, Автономная некоммерческая организация Центр социальной поддержки
«ШКОЛА ДЛЯ ВСЕХ»*

Russia, Kazan, Autonomous Non-Commercial Organization Social Support Center

«SCHOOL FOR ALL»

E-mail: prtvtv@bk.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в исследовании уровня медиаграмотности «до» и «после» внедрения технологии «Инклюзивный кино клуб». Медиаграмотность в XXI веке становится неотъемлемой частью образования в дальнейшем развитии цифровой эпохи. Современные медиа (печатная пресса, радио, телевидение, кино и Интернет) несут людям все виды социальной информации: экономическую, научную, эстетическую, политическую, и т.д. Массовые медиа все активнее берут на себя просветительские, обучающие функции, являются своеобразной «параллельной школой» для подрастающего поколения (Чельшева, 2013). В этой связи как никогда становится важной роль педагога, наставника, который может научить не только безопасному пользованию сетевыми ресурсами, критическому мышлению, но и научит осмысливать, анализировать увиденное, создавать собственные медиатексты, несущие пользу обществу. Наряду с медиа студиями, медиа классами эффективным инструментом для решения вышеуказанных задач является инклюзивный кино клуб, созданный на базе среднего общеобразовательного учреждения, в котором участвуют дети с ограниченными возможностями здоровья и их нормотипичные сверстники.

Ключевые слова: кино, медиаграмотность, инклюзия, культура, школьное образовательное учреждение, геймификация.

Abstract.

The relevance of this article lies in the study of the level of media literacy "before" and "after" the implementation of the "Inclusive Film Club" technology. Media literacy in the 21st century is becoming an integral part of education in the further development of the digital era. Modern media (printed press, radio, television, cinema and the Internet) bring people all types of social information: economic, scientific, aesthetic, political, etc. Mass media are increasingly taking on educational and training functions, and are a kind of "parallel school" for the younger generation (Chelysheva, 2013). In this regard, the role of a teacher,

a mentor, who can teach not only the safe use of network resources, critical thinking, but also teach how to comprehend, analyze what they have seen, and create their own media texts that benefit society, is becoming more important than ever. Along with media studios and media classes, an effective tool for solving the above-mentioned problems is an inclusive film club created on the basis of a secondary general education institution, in which children with disabilities and their normotypical peers participate.

Key words: cinema, media literacy, inclusion, culture, school educational institution, development, gamification.

Введение. Согласно глобальному отчету Digital 2020 (datareportal.com), только США выкладывает в сеть 2 657 700 гигабайт данных каждую минуту. За день в интернете публикуется более ста книг, примерно 300 000 статей и появляется свыше 600 000 информационных роликов. Поток медиаинформации, в том числе недостоверной и откровенно манипулирующей сознанием людей, требует от каждого человека навыка осмысления и критического анализа, выявления эстетического и художественного значения медиатекстов, определения «точки насыщения» в сборе информации при использовании первичных, вторичных и третичных источников информации, их потенциальных возможностей для развития личности и т.д. Медиаграмотность — это совокупность навыков и умений, которые позволяют людям анализировать, оценивать и создавать сообщения в разных видах медиа, жанрах и формах. Инклюзия — это включение в активную жизнь общества людей, имеющих ограничения в физическом развитии, в том числе инвалидностью или ментальными особенностями. Нормотипичные дети или дети с ОВЗ не рождаются с развитой способностью отличать ложь от правды и существенное от второстепенного. Именно поэтому дети очень внушаемы. Критическое мышление является базовым навыком для современных детей. Но этому навыку нигде не обучают. Проблему неосознанного потребления сомнительного контента усугубляет проблема снижения интереса к чтению.

Согласно Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации Россия переживает кризисные процессы, в том числе в детском чтении, приобщении детей и юношества к письменной культуре. Парадокс: как никогда прежде издается колоссальное разнообразие книг. Однако этот культурный эффект ослабляется отсутствием интереса к чтению у значительной части населения (в том числе у молодых родителей). Наряду с очевидным снижением потребности в чтении педагоги, логопеды, детские психологи отмечают у детей более позднее овладение речью. Преподаватели вузов обращают внимание на усиливающуюся языковую деградацию каждого нового поколения студентов и отмечают, что если десять лет назад у молодежи существовала проблема изложить мысль в письменной форме, то теперь они уже не могут ее правильно высказать.

Цель исследования. Расширение спектра эффективного инструментария в формировании медиаграмотности. Воспитание медиа армии новой формации на киноматериале.

Материалы и методы. Альтернативным безопасным и легким для восприятия мозга с «клиповым» мышлением контентом является короткометражное детское кино. Для формирования навыка критического мышления после просмотра необходимо обсуждать кино с детьми, задавать вопросы и искать ответы, вместе существовать и сопереживать. Кино - эффективный инструмент, позволяющий сделать процесс просвещения и воспитания деликатным и ненавязчивым: воспитывать через обсуждение поступков и поведение героев кинопроизведений.

Девиз «Смотрим. Мыслим. Говорим» - как основной принцип правильного просмотра любого фильма. Без соблюдения одного компонента два других будут неэффективными. Кино и литература –

виды искусства, неразрывно связанные друг с другом. Еще до появления звукового кино, режиссеры экранизировали знаменитые творения русских писателей. В эпоху немого кино кинематографисты обращались к текстам А.С.Пушкина. Русская литература в отечественном кино имеет давнюю историю. В фильмах разных времен показаны важные вехи истории России, сняты байпики о первопроходцах, мореплавателях, ученых и первооткрывателях.

Наша общероссийская культурная идентичность исходит из русского народного творчества, литературного творчества, с которым детей важно не просто знакомить на уроках чтения, но и научить их пропускать через себя. Только тогда традиционные российские духовно-нравственные ценности будут глубоко закладываться в характере, не поддаваться сомнению и передаваться из поколения в поколение.

В настоящее время уже не стоит вопрос отказа от гаджетов и девайсов, их дозированного использования или предоставления ребенку в качестве поощрения. Жизнь современного человека становится проще, качественнее и быстрее при использовании мобильных приложений. Многие педагоги в процессе обучения используют интерактивный контент, платформы геймификации и нейросети. Вопрос в том, какой качественный контент и где мы можем предложить детям для досуга в их свободное время. Школьный кино клуб является тем самым местом, где есть необходимое техническое оборудование, легальный доступ к познавательному кино, присутствие кинопедагога, помогающего осмыслить и понять. Кино клуб – эффективная форма работы с нормотипичными детьми и детьми с ОВЗ, позволяющая решать сразу несколько задач: узнавать новую информацию; создавать свой полезный контент с помощью гаджетов и девайсов; научить выражать свою точку зрения, вести дискусию, расширить кругозор. Кино клуб учит искусству толкования произведения, поиска его скрытых смыслов. Умение с ходу «читать» подтекст фильма требует большого культурного багажа и остроты взгляда. Чтобы нарастить культурный багаж, в рамках кино клуба происходит подготовка к просмотру фильма через литературные произведения, экскурс в историю Отечества, мирового кинематографа, интерактивную часть (киноребусы, кинокомиксы, кинораскраски, создание саундтреков к фильмам с помощью нейросетей и т.д.)

Лучше смотреть фильмы производства разных стран мира, разных жанров, разных годов, с субтитрами и без, ориентированных в основном на возраст от 7 до 12 лет. Особое внимание уделяется ретроспективам фильмов в целях возвращения зрителям имен забытых советских режиссеров и мультипликаторов. Это дает возможность детям выполнять различные задания, в том числе направленные и на профориентацию. Например, озвучивание субтитров (по аналогии с чтением по ролям), создание кинокроссвордов, создание мультперсонажей в технике пластилиновой анимации и т.д. Для вовлечения детей в мир литературы у кинопедагога в арсенале имеются:

- «Мультиратура» - юмористический проект (zeroplus.tv).
- «Литературная Одиссея» - цикл 15-минутных мультфильмов (zeroplus.tv).

Это тот самый первый мостик к «умному кино». Для вовлечения детей в мир кино используется CRAFT – методология креативного мышления, которая помогает создавать что-то новое системно, не дожидаясь вдохновения. В основе методологии лежат понятия «Большая идея» и «Фрэйм» (Лебедев, Илишкина, 2022). Любой киноурок можно частично или полностью геймифицировать и без применения фрэйма. Геймификация — это внедрение игровых механик и стратегий в неигровой контекст. Геймификация обязательно должна происходить с помощью гаджетов и девайсов (pedsovet.su). Например, перед просмотром фильма «Мы будем?» (реж. К.Косолапов, Россия, 2017 г.) об известном советском ученом-математике Льеве Понтрягине (zeroplus.tv) с детьми можно поиграть в жмурки, чтобы нормотипичные дети на телесном уровне прочувствовали то, с какими сложностями

сталкиваются дети с ОВЗ. Результаты. Инклюзивные киноуроки помогают нормотипичным детям научиться правильно взаимодействовать с «особенными» детьми, а детям с ОВЗ – социализироваться. В предоставляемой творческой среде дети становятся не просто наблюдателями, а непосредственными участниками процесса, погружаются в мир творческих профессий, изучают язык кино, язык жестов, язык понимания «особенных» детей.

Выводы. В современных реалиях, когда идет переписывание истории, подмена понятий и искоренение из сознания людей исторических фактов, очень важно до подрастающего поколения, подверженного информационному влиянию и манипуляциям, доносить историческую правду. Демонстрировать доказательства на примерах из документальных фильмов, диафильмов и кадров кинохроники, вдохновлять на новые открытия в любых областях на примере байопиков о легендарных людях, короткометражных игровых фильмах, в которых отражены бесспорные исторические факты о России и ее создателях. Научить тому, что любой медиатекст (сообщение, текст любого медийного вида и жанра) начинается с идеи, а заканчивается признанием профессионального сообщества, а его качество не оценивается наибольшим количеством просмотров и лайков. Кино, воздействуя на все сенсорные системы, открывает человеку глаза на самого себя, на мир, в котором он живет, но не дает готовый ответ. Умение различать штампы и авторский взгляд является надежным компасом на всю жизнь.

Литература

1. Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе, 2013.
2. datareportal.com
3. zeroplus.tv
4. Лебедев В.С. CRAFT/ed: Креативные методики для образования, 2022.
5. Триодин В.Е. Клуб и свободное время, 1982.
6. pedsovet.su

РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ АДАПТИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС, ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

DEVELOPMENT AND APPLICATION OF ADAPTED EDUCATIONAL MATERIALS IN MATHEMATICS FOR CHILDREN WITH ASD STUDYING IN PRIMARY SCHOOL

Горбач Оксана Андреевна, Морозова Альбина Владимировна

Gorbach Oksana Andreevna, Morozova Albina Vladimirovna

Россия, Казань, МБОУ «Эколого-технологический лицей №79» Советского района

Russia, Kazan, Ecological and technological lyceum No. 79, Sovetsky district

E-mail: gorbach.oksana@gmail.com, albinka_morozova_1987@mail.ru

Аннотация. Качество инклюзивного образования во многом определяется успешностью адаптации учебного материала. Целью разработки адаптированных учебных материалов по математике для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), обучающихся в начальной школе, является создание эффективной образовательной среды, способствующей успешному усвоению математических знаний. Эти материалы должны учитывать индивидуальные особенности восприятия и обучения детей с РАС, помогать им развивать математические навыки в комфортной и поддерживающей обстановке.

Ключевые слова: РАС, аутизм, инклюзивное образование, начальная школа, адаптация учебных материалов.

Abstract. The quality of inclusive education is largely determined by the success of the adaptation of educational materials. The aim of developing adapted educational materials in mathematics for children with autism spectrum disorders (ASD) studying in primary school is to create an effective educational environment conducive to the successful assimilation of mathematical knowledge. These materials should match the individual characteristics of perception and learning skills of children with ASD, help them develop mathematical skills in a comfortable and supportive environment.

Keywords: ASD, autism, inclusive education, primary school, adaptation of educational materials.

Введение. В последние годы в образовательной системе России наблюдается рост интереса к инклюзивному обучению, особенно в контексте работы с детьми с особыми образовательными потребностями, включая детей с аутизмом. Ресурсные классы для детей с РАС становятся важным инструментом для создания адаптированной образовательной среды, где каждый ребенок может развиваться в соответствии со своими возможностями. Адаптированные материалы играют ключевую роль в этом процессе, поскольку они помогают учитывать индивидуальные особенности учащихся, их интересы и потребности.

Разработка и внедрение адаптированных материалов в образовательный процесс в ресурсных классах актуален как никогда. С каждым годом число детей с аутизмом и другими нарушениями развития увеличивается, и важно обеспечить им доступ к качественному образованию. Адаптированные материалы могут значительно улучшить процесс обучения, сделать его более доступным и интересным для детей с особыми потребностями.

Особенности обучения детей с РАС математике в начальной школе.

Математика, как одна из основных учебных дисциплин, требует особого подхода, так как многие школьники с РАС испытывают трудности в понимании абстрактных понятий. Адаптация учебного материала, включая использование презентаций и визуальных пособий, становится ключевым аспектом в обучении этих детей.

Среди основных проблем, с которыми сталкиваются учителя при обучении детей с РАС, можно выделить:

- Трудности с усвоением абстрактных понятий. Многие дети с РАС имеют трудности с пониманием математических концепций, что требует использования более наглядных и конкретных методов обучения.

- Отсутствие готовых адаптированных материалов. Существующие учебники и пособия часто не учитывают особенности восприятия информации детьми с РАС, что затрудняет их использование в классе.

- Недостаточность практических компетенций у специалистов. Не все педагоги имеют достаточные знания и навыки для работы с детьми с РАС, что может приводить к неэффективному обучению.

Решить обозначенные проблемы может ряд задач:

1. Разработка адаптированных учебных материалов: создание учебных пособий, которые учитывают индивидуальные особенности детей с РАС, включают визуальные и тактильные элементы, интерактивные презентации.

2. Обучение педагогов: проведение семинаров и тренингов для учителей начальной школы, направленных на освоение методов работы с детьми с РАС, а также на использование адаптированных материалов в процессе обучения.

3. Исследование эффективности адаптированных материалов для оценки их воздействия на успеваемость и мотивацию школьников с РАС.

Основные подходы при адаптации учебных материалов:

1. Максимальная визуализация контента, использование изображений, фото, схем, таблиц.

2. Максимальное упрощение текста, минимизация абстрактных понятий или второстепенной по значимости информации.

3. Использование для адаптации материалов метода «анализ задачи» (task analysis): раскладывание комплексного понятия / темы на мелкие шаги и освоение каждого шага в отдельности.

4. Использование натуральности примеров: объяснение с помощью бытовых предметов, знакомых ребёнку, минимизация абстрактных понятий и примеров, практическая деятельность.

5. Проведение фронтальных опросов в рамках уроков для проверки усвоения материала.

Фронтальные занятия являются важным форматом работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра (РАС), в ресурсном классе. Такие уроки не только способствуют социализации учащихся, но и помогают им лучше усваивать адаптированный материал. Применение метода фронтального опроса помогает учителю оценить уровень усвоения материала и вовлеченности каждого ученика в учебный процесс. Особенно это важно для детей с аутизмом, которые могут испытывать трудности в общении и взаимодействии. Использование карточек с заданиями и вопросами помогает сделать занятия более интерактивными и интересными для детей.

Фронтальный опрос с помощью карточек не только позволяет ученикам продемонстрировать, насколько они поняли и усвоили материал, но и развивает коммуникативные навыки. В таком опросе могут одинаково успешно участвовать как вербальные, так и неговорящие дети, т.к. устные ответы не требуются. Детям нравится такой формат работы, они с удовольствием отвечают карточками, используя сильные стороны своего развития для выполнения задач. Групповой формат работы предполагает одновременные ответы детей (латентность обычно колеблется в пределах 3-5 секунд), и педагог сразу же фиксирует общий уровень усвоения материала, а также выявляет тех детей, с которыми необходимо проработать индивидуально те или иные темы/задания.

Для успешного внедрения адаптированных материалов в ресурсные классы необходимо учитывать ряд факторов. Во-первых, важно создать команду специалистов, включающую педагогов, психологов, логопедов и родителей, которые смогут совместно разрабатывать и оценивать материалы. Во-вторых, необходимо обеспечить доступ к современным технологиям, которые могут значительно облегчить процесс обучения и сделать его более интерактивным. Кроме того, важно установить партнерство с организациями, работающими в области аутизма, чтобы обмениваться опытом и ресурсами. Это позволит не только улучшить качество адаптированных материалов, но и создать более широкую сеть поддержки для детей с особыми образовательными потребностями и их семей.

Выводы. Разработка и применение адаптированных учебных материалов по математике для детей с РАС в начальной школе – важный шаг к развитию инклюзивной образовательной среды. Успешная реализация данной инициативы требует комплексного подхода, включая разработку материалов, обучение учителей и активное вовлечение родителей.

Литература

1. Алехина С.В. // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы М., 2012.

2. Богорад П.Л., 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.

3. Гончаренко М.С., Манелис Н.Г., Семенович М.Л., Стальмахович О.В. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общей ред. Хаустова А.В., Манелис Н.Г. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 177с.

4. Сазонова А.Ю., Устиновская А.В. Адаптация учебного материала для младших школьников с расстройством аутистического спектра с использованием методов прикладного анализа поведения. [Электронный ресурс]: сборник научных трудов IX Международного форума по педагогическому образованию (Казань, 24–26 мая 2023 г.). Казань: Издательство Казанского университета, 2023. Ч. II. 534 с. Системные требования: Adobe Acrobat Reader. URL: <https://ifte.kpfu.ru>.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ДОО

FEATURES OF TEACHERS' WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN PRESCHOOL

Закирова Альфия Альфиковна

Zakirova Alfiya Alfikovna

Россия, Казань, ГАОУ ЦППРК «Росток»

Russia, Kazan, GAOU TSPPRK "Rostock"

E-mail: mentalrostok@mail.ru

Аннотация.

Статья посвящена необходимости актуальной проблеме по указанной проблематике и вызвана современным состоянием в воспитании и развитии детей с расстройством аутистического спектра. В ней рассматриваются основные аспекты, влияющие на развитие детей с расстройством аутистического спектра, в дошкольных учебных заведениях. Актуальность статьи не вызывает сомнений, так как в последнее время в дошкольных образовательных учреждениях, педагоги все больше и больше сталкиваются с детьми с расстройством аутистического спектра и зачастую не имеют представления, как помочь таким детям социализироваться в детском саду. Автором в статье подробно освещена информация для педагогов, работающих с детьми с расстройством аутистического спектра, и предоставлены актуальные рекомендации, для социализации и комфортного пребывания детей в детском саду. Необходимо отметить точно расставленные в статье акценты на всестороннее развитие и социализацию, детей с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: дошкольное образовательное учреждение, дети с расстройством аутистического спектра, социализация.

Abstract.

The article is devoted to the need for an urgent problem on this issue and is caused by the current state in the upbringing and development of children with autism spectrum disorder. It examines the main aspects affecting the development of children with autism spectrum disorder in preschool educational institutions. The relevance of the article is beyond doubt, since recently in preschool educational institutions, teachers have been increasingly confronted with children with autism spectrum disorder and often have no idea how to help such children socialize in kindergarten. The author of the article provides detailed information for teachers working with children with autism spectrum disorder, and provides relevant recommendations for the socialization and comfortable stay of children in kindergarten. It is necessary to note the precise emphasis placed in the article on the comprehensive development and socialization of children with autism spectrum disorder.

Keywords: preschool educational institution, children with autism spectrum disorder, socialization.

Для психологически безопасного и комфортного пребывания в детском саду для детей должна быть создана очень богатая предметно - пространственная и коррекционно-развивающая среда:

- сухой бассейн - для укрепления здоровья, тонизации мышц, совершенствования координации движений, оказание массажного эффекта и релаксации;
- световые лампы - для цветового восприятия;
- оборудованная световая песочница - для развития мелкой моторики, речи, воображения, памяти, внимания и усидчивости;
- большой сенсорный уголок, уголок для развития мелкой моторики рук: игры с крупами, различные шнуровки, вкладыши и многое другое;
- физкультурный уголок, оборудование для расслабления и релаксации.

Оборудование необходимо активно использовать в различных видах деятельности, это позволяет сделать максимально эффективной социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья, подготовить воспитанников к общению со сверстниками и взрослыми, воспитать навыки социально адекватного поведения, в конечном итоге сделать жизнь детей эмоционально насыщенной, психологически комфортной, продуктивной и радостной.

С детьми должна проводиться работа по физической реабилитации детей, так как физическое здоровье неразрывно связано с психологическим комфортом детей. Кроме традиционных занятий в системе физкультурно-оздоровительной работы необходимо использовать тренажеры простейшего типа: детские эспандеры (для развития мышц плечевого пояса, подушечки здоровья, массажные коврики (для профилактики плоскостопия, массажа ступней ног, диски «Здоровье» (для тренировок вестибулярного аппарата, мячи - массажеры, шишки (для массажа разных частей тела, резиновые кольца (для развития мышц кистей рук, су – джок - терапию и др.;

- для психоэмоционального расслабления использовать музыкотерапию (звуки арфы, природы, дельфинов, колыбельные);

- обязательно активное участие детей в гимнастике после сна, где проводится массаж и самомассаж активных точек различных частей тела: ладоней, ушей, спины с использованием варежек различной жесткости; ходьба по массажным коврикам и дорожкам, выполненных из материалов различной фактуры (по пуговицам, деревянной, рельефной поверхности, по мелким камушкам, резиновым шипам и т. д.).

Развитие мелкой моторики имеет выраженную коррекционно-развивающую направленность, оно тесно связано с речевым, психическим и личностным развитием ребенка. С этой целью необходимо проводить:

- пальчиковую гимнастику;
- пальчиковые игры и упражнения с различным материалом (природным, мелким раздаточным материалом, массажными шариками, палочками, орехами, мозаикой, шнурками, пуговицами, прищепками, вкладышами и др.)

Знакомство детей с миром прекрасного происходит через приобщение к искусству пения, движения, игре на музыкальных инструментах, знакомство с классической музыкой в разных формах деятельности: занятиях, праздниках, развлечениях, самостоятельной деятельности.

Рекомендации педагогам ДОУ

1. Принимайте ребенка таким, какой он есть. Если малыш не выполняет ваших указаний; отказывается от учебных занятий; не отвечает на вопросы и не обращается к вам с просьбами; не играет с другими детьми; самостоятельно не одевается; не умеет пользоваться ложкой; кричит и плачет, то это не значит, что он упрямый, вредный, избалованный ребенок, просто в силу своих особенностей он не способен выполнить ваши требования.

2. Обязательно наблюдайте за ребенком в свободной деятельности и в процессе его общения с родителями. В ходе наблюдения отметьте для себя или письменно зафиксируйте: насколько ребенок привязан к родителям; как он с ними взаимодействует; устанавливает ли зрительный контакт; сохранна ли мелкая, общая моторика; какие предметы, занятия, виды деятельности привлекают внимание ребенка; в каких ситуациях он испытывает дискомфорт (плачет, кричит, проявляет агрессию); насколько развито понимание речи, собственная речь и т. д. Все собранные данные **помогут** вам наладить контакт с малышом и правильно организовать его поведение.

3. Проведите беседу с родителями малыша. В спокойной обстановке расскажите о том, что вас настораживает в поведении ребенка, спросите родителей, какие проблемы замечают они, как с ними справляются. Договоритесь с родителями о единстве подходов во взаимодействии с ребенком, посоветуйте обратиться за помощью к специальным педагогам (дефектологам, медицинским специалистам (детским психиатрам, врачам-неврологам) и порекомендуйте провести обследование ребенка на психолого-медико-педагогической комиссии с целью выбора программы обучения.

4. Если вам необходимо проводить учебные занятия с группой (подгруппой) детей, а ребенок мешает это делать, то заранее предложите ему «любимое занятие» (собрание мозаики, пазлов, конструктора «Лего», строителя и т. д.) или попросите помощника воспитателя позаниматься с малышом в отдельном помещении (спальне, раздевалке).

5. Во время прогулки держите малыша в поле зрения. Дети с РАС бывают двигательнo расторможены, неусидчивы, импульсивны; они не способны понять и выполнить требования воспитателей - находиться на территории своего группового участка, поэтому могут уйти или убежать даже за пределы детского сада.

6. Никогда не заставляйте ребенка есть то, что едят остальные дети группы. Аутичный ребенок, как правило, имеет плохой аппетит и крайне избирателен в еде, поэтому договоритесь с родителями о том, как можно организовать питание малыша. Например, приносить в детский сад какие-либо продукты.

7. Постарайтесь предотвращать ситуации, в которых могут возникнуть негативные проявления в поведении ребенка. Если это сделать не удалось, и малыш кричит, плачет, бьется в истерику, попробуйте переключить внимание ребенка на то, что может его заинтересовать: покажите яркую

динамичную игрушку, включите детскую песенку, зажгите фонарик, надуйте мыльные пузыри и т. д. Простые уговоры и увещания не действенны, поскольку ребенок не понимает обращенной речи.

Таким образом: воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, должны понимать, что обучение особых детей требует несколько иных подходов. Традиционные методы взаимодействия не подойдут. Такие дети быстро устают, могут иметь моторные трудности, низкую работоспособность, рассеянное внимание, расторможенность или, наоборот, заторможенность. Поэтому стоит дать им чуть больше времени на еду и одевание, сократить продолжительность занятий, чаще менять виды деятельности. В работе с такими детьми больше, чем обычно, требуется индивидуальный подход и учет особенностей ребенка. Индивидуальный подход не означает, что малыша с ОВЗ следует отделять от группы здоровых сверстников. Наоборот, следует включать его в общий процесс, давая ему посильные задания, создавать атмосферу доброжелательности.

Понимая, что особенности поведения и сниженные способности ребенка к обучению — следствие его болезни, а не капризов, педагог должен корректно оценивать динамику его развития. В педагогической работе важно найти положительные стороны личности малыша, сохранные функции, и опираться на них в обучении и воспитании.

Литература

1. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста: Пособие для врачей. Составитель: Морозов С. А. Воронеж, 2014.
2. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 272 с.
3. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. СПб.: Сеанс, 2018. 202 с.
4. Материалы сайта Фонда содействия решению проблем аутизма «Выход». Адрес сайта: <https://outfundbel.ru/>
5. Материалы Фонда «Обнаженные сердца». Адрес сайта: <https://nakedheart.ru/ru>
6. Материалы сайта Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. Адрес сайта: <https://autism-frc.ru>

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С РАС К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

PREPARING CHILDREN WITH ASD FOR SCHOOL: A REVIEW OF MODERN RESEARCH

**Зиганшина Камилла Робертовна
Ziganshina Kamilla Robertovna**

Россия, Казань, Казанский федеральный университет

Russia, Kazan, Kazan federal university

E-mail: kamillazigansh@vandex.ru

Аннотация.

Целью статьи является анализ актуальных исследований, направленных на изучение подготовки к школе и образовательного потенциала дошкольников с расстройством аутистического спектра. Рассматриваются ключевые аспекты готовности детей к школе, включая когнитивные, социально-коммуникативные, эмоциональные компоненты, а также варианты построения индивидуальных маршрутов развития. В статье описан опыт России, Казахстана и Беларуси в вопросах обучения и подготовки к школе детей с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, подготовка к школьному обучению, дошкольники.

Abstract.

The purpose of the article is to analyze current domestic research aimed at studying school preparation and educational potential of preschoolers with autism spectrum disorder. The key aspects of children's readiness for school are considered, including cognitive, socio-communicative, emotional components, as well as options for building individual development routes. The article analyzes the experience of Russia, Kazakhstan and Belarus in the education and preparation for school of children with autism spectrum disorder.

Keywords: autism spectrum disorder, preparing for school, preschoolers.

Актуальность исследования готовности детей с расстройством аутистического спектра к школьному обучению заключается в необходимости построения дальнейшего обучения детей в школе, независимо от формы получения образования. РАС являются примером искаженного развития, при котором в каждом конкретном случае мы имеем дело с индивидуальным вариантом асинхронии развития психических процессов, в связи с чем необходим исключительно индивидуальный подход к коррекции составляющих готовности к обучению в школе ребенка с РАС. Полиморфность расстройства аутистического спектра усложняет создание единого АООП в условиях даже одного учреждения, специфичные особенности каждого ребенка с РАС требуют индивидуальный подбор методик и создание индивидуального маршрута развития.

Цель дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра — обеспечение коррекционно-образовательной составляющей комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения для достижения высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и непосредственно выход в школьные учреждения.

Основным этапом дошкольного образования детей с расстройством аутистического спектра является сформированность у ребенка пяти образовательных областей:

- социально-коммуникативного развития;
- речевого развития;
- познавательного развития;
- физического развития;
- художественно-эстетического развития.

Современные отечественные исследования по изучению образовательного потенциала детей с расстройством аутистического спектра говорят о несформированности у дошкольников большинства сфер, которые должны лечь в основу их школьного обучения. Выявлен минимальный уровень развития базовых коммуникативных и речевых навыков; на низком уровне развития – параметры игры и познавательной сферы: трудности в переработке информации, нарушение формирования картины мира ребенка. Такие параметры образовательного потенциала, как «социальное поведение»,

«восприятие», «художественно-эстетическое развитие», «мелкая моторика», «самообслуживание» и «дезадаптивное поведение», находятся практически на одном уровне несформированности (Нигматуллина, 2022).

Опыт Казахстана говорит о недостаточной сформированности социально-коммуникативной и эмоциональной сфер у дошкольников с РАС. Одной из основных проблем, с которой сталкиваются специалисты в Казахстане, является недостаток инструментов для диагностики РАС, что важно для успешного обучения и социальной интеграции детей с РАС. При этом имеется проблема недостатка кадров при работе с детьми в условиях ДОУ, педагогические работники и специалисты, такие как психологи и логопеды, должны обладать специальными знаниями и навыками для того, чтобы эффективно поддерживать детей с РАС. Недосток таких кадров приводит к тому, что уровень готовности дошкольников с РАС к школьному обучению остается низким. Специалисты нацелены на индивидуальный подход к каждому ребенку в вопросах формирования образовательных компетенций (Ержолова, 2023).

Исследования в Беларуси акцентируют сложность структуры нарушения при РАС, которое затрагивает все сферы личности ребенка и определяет необходимость поиска и реализации обоснованных системных решений в сфере обучения и помощи детям данной категории. Это означает, что педагогические работники разных специальностей должны обладать профессиональными компетенциями, необходимыми для удовлетворения особых образовательных потребностей ребенка. Таким образом, для успешной работы с детьми с РАС необходимо не только понимание их потребностей, но и готовность педагогов к постоянному обучению и профессиональному развитию. Это позволит создать более инклюзивную образовательную среду, где каждый ребенок сможет реализовать свой потенциал и получить необходимую поддержку (Хитрюк, 2021).

Таким образом, анализ опыта разных стран в вопросе подготовки детей с расстройством аутистического спектра к школьному обучению показывает важность организации образовательного процесса в дошкольных учреждениях и дальнейшей адаптации детей в школьной среде. Важно отметить, что успешная подготовка детей к школе невозможна без комплексного психолого-педагогического сопровождения, включающего работу специалистов различных профилей. Недосток диагностического инструментария и особенности каждого ребенка с РАС поиск индивидуальных подходов при работе с этими детьми, что усложняет создание единой образовательной программы. Для успешной подготовки детей с РАС к школе необходимо создание единых диагностик и индивидуальных образовательных маршрутов, которые могли бы затрагивать все ключевые образовательные области.

Литература

1. Ержолова Ж.А., Бакмаганбетова Б.Н., Жукова А.А., Сакаева А.Н., Боброва В.В. Анализ нормативно-правовых актов республики казахстан в сфере образования в части социализации детей с расстройствами аутистического спектра, осложненными сочетанными нарушениями // Научное обозрение. Педагогические науки. 2023. № 4. С. 27-31
2. Конева И. А., Кисова В. В. Психологическая готовность к обучению в школе детей с расстройствами аутистического спектра: особенности и направления коррекции // КНЖ. 2022. №2 (39).
3. Нигматуллина, И. А., Садретдинова, Э. А., Долотказина, А. Р., Давыдова, Е. Ю., Хаустов, А. В., Мамохина, У. А., Черенева, Е. А., Дергачева, Е. В., Медова, Н. А., Винева, А. В. Система

комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт // Образование и саморазвитие. 2022. Т. 17. № 3. С. 296–316.

4. Никольская О.С. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов /ответственный редактор О. С. Никольская. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. 295 с. (Высшее образование). URL: <https://urait.ru/bcode/544762>

5. Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Москва: Теревинф, 2007. 227 с.

6. Хитрюк В. В. Обучение и помощь детям с расстройствами аутистического спектра: опыт республики беларусь // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. №202. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-i-pomosch-detyam-s-rasstroyst> (дата обращения: 27.11.2024).

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА СОЦИАЛЬНЫХ ИСТОРИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

FORMATION OF SPATIAL-TEMPORAL RELATIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH ASD USING THE METHOD OF SOCIAL STORIES IN THE CONTEXT OF INCLUSION

Лихих Анастасия Александровна

Likhikh Anastasia Alexandrovna

Россия, Ростов-на-Дону, Южный Федеральний Университет

Russia, Rostov-on-Don, Southern Federal University

E-mail: Anast-1983@mail.ru

Аннотация.

Автор статьи представляет собранный теоретический и практический опыт исследования в области дефектологической науки по формированию поведения младших школьников с РАС методом социальных историй. Данная работа представляет интерес для специалистов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: дети с расстройством аутистического спектра, метод социальных историй, социальное поведение, младший школьный возраст, инклюзивное образование, констатирующий эксперимент.

Abstract.

The author of the article presents the collected theoretical and practical experience of research in the field of defectological science on the formation of behavior of younger schoolchildren with ASD using the method of social stories. This work is of interest to specialists working with children with autism spectrum disorders.

Keywords: children with autism spectrum disorder, method of social stories, social behavior, primary school age, inclusive education, ascertaining experiment.

Пространственно-временная ориентировка является одним из важнейших умений, позволяющим ребенку усваивать информацию об окружающем мире. Без нее практически невозможна социализация. Именно нарушения в области восприятия пространства и времени

являются определяющими факторами дезадаптации, значительно затрудняют развитие познавательных процессов, социализации. Особенно это характерно для детей, имеющих аутистическое расстройство поведения. Развитие восприятия времени и пространства у ребенка в норме происходит постепенно, при прохождении стадий социализации через усвоение культурных ценностей и эталонов в процессе взаимодействия с окружающим миром [1]. В младшем школьном возрасте представления о пространстве и времени имеют решающую роль для организации всего учебного процесса. В первом классе наступает момент, когда ученики начинают осознанно включать в свою школьную жизнь потребность «жить по времени»: вставать рано, чтобы успеть собраться в школу, вовремя делать домашнее задание, изучить продолжительность урока и перемен.

В связи с неравномерностью развития когнитивных функций у детей с РАС, в их психическом развитии наблюдается снижение познавательной активности, что в свою очередь приводит к ухудшению процесса усвоения социокультурного опыта, общественных стереотипов поведения, а значит и недоразвитию навыков социального взаимодействия. Специалистам, работающим в условиях инклюзии очень важно наряду с началом обучения в школе начинать коррекционно-развивающую работу по формированию пространственно-временных отношений у младших школьников с РАС как условия адекватного проявления коммуникации.

Исходя из вышеизложенного, было принято решение провести констатирующий эксперимент, доказывающий наличие несформированности навыков социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста, имеющих расстройство аутистического спектра.

Цель констатирующего эксперимента: выявлена на базе МБОУ СОШ №15 города Азова педагогических условий, влияющих на развитие навыков социальной коммуникации у младших школьников с РАС.

Задачи:

1. Выявить индивидуальные особенности детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра:

- 1) уровень развития эмоционально-волевой сферы, навыков социальной коммуникации;
- 2) уровень сформированности восприятия пространственно-временных отношений;

База исследования: МБОУ СОШ №15 города Азова.

Исследование проводилось с детьми, имеющими диагноз РАС, учениками начальной школы, в возрасте от 8 до 10 лет, в количестве пяти человек.

Используемые диагностические методики:

1) Методика «Оценка эмоциональной и коммуникативно поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития» (В.В. Ткачева).

Диагностика направлена на раскрытие особенностей контакта детьми с отклонениями в развитии и значимыми для них взрослыми, а также даёт возможность определить перспективы развития ребёнка по ряду параметров: отношение к пребыванию в школе и к обучению, способы взаимодействия со взрослым (учителем, воспитателем), принятие — непринятие доступной пониманию инструкции, соблюдение доступных правил поведения, эмоциональные реакции, продолжительность занятий, установление доступных контактов с другими детьми, приобретение новых навыков (в течение учебного года), взаимодействие с матерью. Анкета показывает эмпирическую оценку особенностей развития эмоционально-личностной сферы ребёнка.

2) Протокол диагностики уровня сформированности временных представлений детей.

Диагностика позволяет раскрыть особенности восприятия детьми с РАС младшего школьного возраста временных показателей. Показатели разбиты на 6 блоков, отвечающих за представления о

частях суток, понятиях «вчера/ сегодня/завтра», временах года, месяцах, днях недели, мерах времени и часах. Протокол заполняется диагностом и является эмпирической оценкой уровня сформированности временных представлений детей.

3) Методика «Карта наблюдений» (Ч.Осгуд, модификация Л.М. Шипицына).

Методика направлена на выявление уровня сформированности представлений о себе; социально-бытовой ориентации, навыков самообслуживания, коммуникативности.

Результаты данных методик констатируют наличие особенностей развития младших школьников с РАС, а именно выявляют: преимущественно низкий уровень развития эмоционально-волевой сферы и социальных навыков коммуникации, низкий уровень сформированности временных представлений.

Литература

1. Семилетов С. Н. Представления о времени и пространстве у детей с расстройствами аутистического спектра: сборник трудов конференции / С. Н. Семилетов, М. Е. Баблумова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Тула, 7 апр. 2022 г.) / редкол.: С. Н. Башинова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2022. С. 131-133. ISBN 978-5-907561-23-6.

2. Социальные истории: инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом / Кэрл Грей; предисл. Т.Этвуда и Барри М. Призанта; пер. с англ. У. Жарниковой ; науч. ред. С. Анисимова. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. 432 с.

3. Методика «Оценка эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития» В.В. Ткачева - <http://psyclist.net/praktikum/00264.htm>.

4. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и дополн. СПб.: Речь, 2005. 477 с.

5. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез, А.И. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125 с.

ПРИЕМЫ И СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ И КОММУНИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОСОБИЯ «НУМИКОН»

TECHNIQUES AND METHODS FOR DEVELOPING SOCIALIZATION AND COMMUNICATION SKILLS OF STUDENTS WITH ASD USING THE INTERACTIVE NUMICON MANUAL

Миронова Юлия Алексеевна, Николаева Марина Анатольевна

Mironova Yulia Alekseevna, Nikolaeva Marina Anatolyevna

Россия, МБОУ "Рыбно-Слободская средняя общеобразовательная школа №2"

Russia, MBOU "Rybno-Slobodskaya secondary school No. 2"

E-mail: mironova8686@list.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в том, что обучение детей с расстройством аутистического спектра требует особого подхода. В силу особенностей своего развития, дети с

особыми образовательными потребностями сталкиваются с дефицитом социальных и коммуникативных навыков. Каждый вид деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья не развит в полную меру и не развивается оптимальным образом. Таким образом, перед педагогом стоит задача, найти современные, эффективные способы для коррекции и развития коммуникативных и социальных навыков. При этом, поставлена задача обучить знаниям согласно образовательной программе обучения.

Ключевые слова: дети с расстройством аутистического спектра, социализация, коммуникация, подход, дезадаптация, когнитивные навыки, образовательные потребности, обучение.

Abstract.

The relevance of this article lies in the fact that teaching children with autism spectrum disorder requires a special approach. Due to the peculiarities of their development, children with special educational needs face a shortage of social and communication skills. Each type of activity in children with disabilities is not fully developed and does not develop optimally. Thus, the teacher is faced with the task of finding modern, effective ways to correct and develop communication and social skills. At the same time, the task is to teach knowledge according to the educational training program.

Keywords: children with autism spectrum disorder, socialization, communication, approach, maladaptation, cognitive skills, educational needs, learning.

Работая в школе, столкнулись с такой проблемой, как обучение детей с расстройством аутистического спектра. С нового учебного года была зачислена девочка, имеющая данный диагноз. Девочка, имеющая статус ОВЗ, находится на индивидуальном обучении. На протяжении этого учебного года, нами, как социально-психологической службой школы, непрерывно подыскиваются методы и способы для всестороннего развития данной обучающейся.

У девочки имеются комплексные нарушения психического развития, которые характеризуются социальной дезадаптацией, нарушениями в коммуникации, а также тяжелые нарушения поведения.

Признаки расстройства аутистического спектра:

1. ребенок не откликается на свое имя;
2. отводит взгляд;
3. не отвечает на улыбку;
4. имеет проблемы в речевом развитии;
5. не интересуются другими детьми;
6. не подражает действиям взрослого.

Данные симптомы являются признаками нарушениями социального взаимодействия и коммуникации: дети с РАС не испытывают потребности в стабильной эмоциональной привязанности с родителями, не нуждается в обществе, отсутствует потребность коммуникации, обращать внимание на других детей, желания быть принятым, занять свое место в обществе.

Девочка низко функциональна и малоречевая. У детей с РАС плохо развито воображение, отсюда отсутствие игр с «вещами-заменителями», сюжетно-ролевых игр, гиперреализм (непонимание социального подтекста услышанного и увиденного). С некоторыми заданиями, соответствующими возрасту, ребенок справляется достаточно просто, но не может понять инструкцию к, очевидно, более простому заданию; не понимает условия к заданию после вербальной инструкции.

У нее практически нарушены и искажены когнитивные функции. Речь примитивная. Для нее недоступны социальные правила. Как же можно у ребенка с нарушениями, через игру развить когнитивные функции? И так, чтобы при этом у него было правильное восприятие, чтобы в процессе

игры удерживал инструкции до конца? Это тоже немаловажно, так как у детей абсолютная неусидчивость. Они не понимают, что мы от них хотим. Подумав с коллегой, как через игру можно развивать когнитивные функции, а также коммуникативные и социальные навыки, нами решено использовать такое игровое пособие как «Нумикон» и немного модернизировать по себя.

Что же такое Нумикон? Нумикон - это набор наглядного материала, созданный в Англии в 1996-1998 гг. для тех детей, которые испытывают трудности в развитии представлений о количестве и счете. В Нумиконе числа от 1 до 10 представлены пластмассовыми формами-шаблонами разного цвета, благодаря чему числа становятся доступными для зрительного и тактильного восприятия. Для детей же с нарушениями когнитивных функций, мы используем его не в полной мере, как оно представлено. Так как у нас дети низко функциональные, это очень сложный элемент. И поэтому мы берём только часть пособия. Используем только элементы с отверстиями от одного до пяти.

Цель использования пособия - Формирование и развитие математических представлений. Но мы поставили для себя другую цель - развитие когнитивных функций, социальных и коммуникативных навыков через игру «Нумикон». Для того чтобы ее добиться, мы поставили следующие задачи:

- Познакомить с пособием, атрибутами. Развивать тактильные ощущения.
 - Развитие познавательной сферы через игру (счет, последовательность, чувство ритма).
 - Научиться определять начало игры и ее окончание. Закрепление полученных результатов
- На основании поставленных задач, приступили к поэтапной апробации пособия.

На первом этапе происходит знакомство с самой игрой «Нумикон», чтобы ребенок имел представление о ней. Тут начинают работать тактильное восприятие, чувствительность, зрительное восприятие. Мы, через развитие чувства ритма, постарались привить количественный счёт (ребенок должен прохлопать столько раз, сколько отверстий в форме). Немаловажным является наличие двух комплектов для наглядности (педагогу и ребенку). Процесс долгосрочный. Начали использовать игру в сентябре и повторяли до ноября.

Так, как все занятию нас проходят в игровой форме, мы располагаем форму шаблон в емкость с фасолью, просим ребенка найти эту форму, затем прохлопать столько раз, сколько отверстий в форме (чему мы учили ранее). После правильных действий, следует поощрение в виде жестов. Данный процесс продолжался с ноября по декабрь.

На третьем этапе стоит задача научить детей знать начало и окончание игры. Мы не стали применять карточки ПЕКС (PECS), а взяли обычные шарики зелёного и красного цвета. Соотнесли их с цветами светофора. Зеленый мячик иди - начало игры. Красный мячик стоп - окончание игры. Иногда специально не сразу дается мяч, чтоб ребенок учился ждать. Так вырабатывается усидчивость, терпение. При помощи этих познавательных шариков ребенок научился выдерживать все занятие.

Таким образом, алгоритм игры - следующий. Ребенок берет зеленый мяч. Начинает игру. Берет красный мяч. Игра окончена. И может уйти только после этого. Длится этап с декабря по сегодняшний день. Мы конечно сомневались в эффективности нашей техники игры. Но потом появились результаты, и, видя, что ребенок действительно сидит до конца, мы поняли, что движемся в верном направлении. И в следующей четверти решили приступать к образовательной деятельности согласно образовательной программе. Считаем, что поставленные цели и задачи достигнуты и у детей с РАС действительно развиваются когнитивные функции, социальные и коммуникативные навыки через «Нумикон». Мы конечно сомневались в эффективности нашей техники игры. Но потом появились результаты, и, видя, что ребенок действительно сидит до окончания игры, мы поняли, что

двигаемся в верном направлении. Используя игру, с девочкой изучается счет. В большинстве случаев, мы с коллегой всю образовательную деятельность организуем через игру.

Обязательным условием на занятии является физминутка (встали и походили по комнате, сокмакали бумагу и бросали в стену). Таким образом, считаем, что поставленные цели и задачи достигнуты и у детей с РАС действительно развиваются когнитивные функции, социальные и коммуникативные навыки через «Нумикон». Педагогами создаются все необходимые условия для интеграции детей в социальную и коммуникативную среды.

Литература

1. Аткинсон Р., Тэйкон Р., Винг Т. Руководство для учителя и карты с заданиями [Электронный ресурс] / пер. с англ. Е. И. Стальгоровой, М. Л. Шихиревой. 2010.
2. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст]: учеб. для студентов пед. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. М.: ВЛАДОС, 2001. 208 с.
3. Никольская О.С., Бенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи. М.: Тервинф, 1997
4. Сладкова Е. А., Терентьева К. Ю. Нумикон и другие способы познакомиться с математикой. // Сделай шаг. 2012. № 3 (44). С. 5–9
5. Стальгорова Е. И. Система «Нумикон» // Синдром Дауна. XXI век. 2010. № 1 (4). С. 46 -50
6. Сайт МБОУ «Рыбно-Слободская средняя общеобразовательная школа №2» https://edu.tatar.ru/r_sloboda/sch2(дата обращения: 19.11.2024).

СТАРШИЙ ВОСПИТАТЕЛЬ ДОО В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ГДЕ ВОСПИТЫВАЕТСЯ РЕБЕНОК С РАС

SENIOR EDUCATOR OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT AND SUPPORT FOR FAMILIES WHERE A CHILD WITH ASD IS BEING RAISED

Михеева Мария Павловна

Mikheeva Maria Pavlovna

Россия, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №4 «Солнышко» Зеленодольского муниципального района Республики Татарстан»

Russia, MBPEI "Kindergarten of general educational type No. 4 "Sunny" Zelenodolsk municipal district of the Republic of Tatarstan"

E-mail: mariu1984@mail.ru

Соколикowa Елена Геннадьевна

Sokolikova Elena Gennadyevna

Россия, Казань, МБДОУ «Детский сад № 132» комбинированного вида Кировского р-на

Russia, Kazan, MBPEI « Kindergarten № 132» kombinirovannogo vida Kirovskogo r-na

E-mail: yelena.sokolikova.88@bk.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи обусловлена все возрастающим количеством детей с расстройствами аутистического спектра. В статье указаны проблемы, с которыми сталкиваются семьи, где воспитывается ребенок с РАС. Рассмотрены основные задачи старшего воспитателя в

системе психолого-педагогической поддержке и сопровождения семей, где воспитывается ребенок с рас со стороны ДОУ.

Ключевые слова: аутизм, РАС, образовательный маршрут, психолого-педагогическая поддержка, семья, старший воспитатель.

Abstract.

The relevance of this article is due to the increasing number of children with autism spectrum disorders. The article highlights the problems faced by families where a child with ASD is being raised. The main tasks of the senior educator in the system of psychological and pedagogical support and support for families where a child with ASD is brought up by the preschool are considered.

Keywords: autism, ASD, educational route, psychological and pedagogical support, family, senior educator.

По данным статистических агентств мира и Росстата РФ ежегодно в России увеличивается количество детей с расстройствами аутистического спектра. По последним данным, общая численность обучающихся с РАС в 2022 году составила 45888 человек, за год количество увеличилось на 17%. (Хаустов А.В., 2023).

С увеличением количества детей с РАС встает вопрос и о психолого-педагогической поддержке и сопровождения их семей. Родители, как правило, ощущают социальное пренебрежение или даже негативизм из-за необычного поведения ребенка. В кругу семьи сталкиваются с проблемой общения. Постоянное моральное напряжение приводит к появлению стресса, непониманию как жить, а даже к дистанцированию от общества в целом. Матери и отцы начинают считать себя неполноценными в части осуществления родительской роли. Нормотипичные братья и сестры ребенка с РАС могут чувствовать себя ненужными из-за снижения внимания к ним.

Таким образом, спектр проблем с которыми сталкиваются семьи, где воспитывается ребенок с РАС довольно широк и требует вмешательства со стороны специальных служб и всей системы здравоохранения, социальных служб, и учреждений системы образования.

Первым звеном системы образования Российской Федерации в которую попадает ребенок с являются учреждения дошкольного образования.

В дошкольном образовательном учреждении в работу с детьми с РАС вовлечены воспитатели, тьютер, педагог-психолог, дефектолог и старший воспитатель. К сожалению, в современных условиях кадровый состав детских садов, ограничен и, как правило, основными сотрудниками являются воспитатели, тьютеры, педагоги-психологи. Дефектологи присутствуют не во всех ДОУ. При этом ребенок с расстройствами аутистического спектра требует особых условий развития и индивидуального образовательного маршрута.

Составление специального образовательного маршрута является одной из форм психолого-педагогической поддержки и сопровождения семей, где воспитывается ребенок с РАС.

Трудности разработки образовательного маршрута для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) определяются как неоднородностью данной группы детей и большим разбросом выраженности аутистических нарушений, так и недостаточной систематизацией опыта включения детей с аутизмом в российское образовательной пространство (Шаргородская Л.В., 2020)

В задачи старших воспитателей, которые в настоящий момент выполняют работу методиста входит участие в подготовке индивидуального образовательного маршрута, его коррекция, согласование. Организация согласованности работы воспитателя, педагогов, специалистов и

соблюдение маршрута затруднены, что обусловлено не только особенностями развития ребенка с РАС, но и загруженностью узких специалистов.

Старший воспитатель берет на себя роль координатора и нередко выступает связующим звеном между сотрудниками ДОУ и семьей ребенка.

Обучение ребенка с РАС возможно только при активном участии семьи. Необходимо максимально привлекать родителей детей с РАС на каждом этапе работы, начиная с диагностики. Родители должны быть максимально информированы о ходе обучения и состоянии ребенка. Воспитатель и педагоги регулярно дают консультации, которые позволяют родителям принимать участие в образовательном процессе и в процессе социализации ребенка. Повышение педагогической грамотности родителей также является задачей педагога. Психологическая поддержка родителей и семьи также крайне важна, так как продуктивность образования возможна только при положительном психологическом климате в семье.

При согласованной деятельности педагогов и семьи прохождение образовательного маршрута, учитывающего состояние ребенка, может стать профилактикой развития вторичных отклонений, снизить риски в социальном плане. Также ребенок будет находиться в максимально возможной психологической безопасности, что способствует успешной организации образовательной деятельности.

Понимание родителями специального образовательного маршрута ребенка с РАС может принести психологический комфорт в части сформированности представлений о будущем ребенка и семьи в целом. Родители начинают адекватно воспринимать своего ребенка и активнее участвовать в процессе его обучения.

Старший воспитатель на всех этапах включен в образовательный процесс, так оказывает помощь педагогам в разъяснении особенностей реализации образовательной программы детей с РАС, права и обязанности родителей, к кому они могут обратиться по тому или иному вопросу.

Не редко именно первое взаимодействие старшего воспитателя дошкольного учреждения с родителями закладывает базу на дальнейшее сотрудничество. Родителям нужен человек-путеводитель в образовательной деятельности в дошкольном учреждении (Евсюкова Г. И., 2021), и этим специалистом является старший воспитатель. Таким образом, старший воспитатель участвует в психолого-педагогической поддержке и сопровождение семей и играет важную роль в системе помощи семье, где воспитывается ребёнок с расстройствами аутистического спектра.

Литература

1. Хаустов А.В., Шумских М.А. Тенденции включения детей с РАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 3. С. 5–17.

2. Евсюкова Г. И., Войнова Ю. Д. Актуальные вопросы сотрудничества педагогов и специалистов с семьями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями // Современные стратегии психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе специального и инклюзивного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции (30-31 марта 2021 г.). Челябинск: МБУ ДПО ЦРО, 2021. 664 с.

3. Рудик О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком: метод. пособие. М.: ВЛАДОС, 2021. 189 с.

4. Семаго Н. Я., Соломахина Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Том 15. № 1. С. 4-14.

5. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции, 28-30 ноября, 2018 г., Москва / Под общ. ред. А. В. Хаустова. М.: ФРИЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 257 с.

6. Кузьмичева Т.В., Афонькина Ю.А. Взаимодействие родителей с педагогами в процессе мониторинга психосоциального развития детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 3. С. 18–26.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАС ПРИ ОБУЧЕНИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

MODERN METHODS OF WORKING WITH CHILDREN OF ASD WHILE STUDYING IN A GENERAL EDUCATION INSTITUTION

Мударисова Диля Мансуровна

Mударisova Dilya Mansurovna

Россия, Буинск, МБОУ «Гимназия имени М.М.Вахитова» г.Буинска РТ

Russia, Buinsk, MBOU "M.M.Vakhitov Gymnasium" in Buinsk, RT

E-mail: dilka@mail.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в раскрытии автором современных методов работы с детьми РАС при обучении в образовательном учреждении, раскрытие трудностей, с которыми сталкивается педагог. Созданиеструктурированнойсреды при работе с ребенком сРАС. Примеры работы по вопросу социализации и адаптации.

Ключевые слова: расстройствааутистическогоспектра, коммуникация и социальная адаптация детей, индивидуальный подход, трудности при работе с детьми РАС, 6 пунктов из опыта работы.

Abstract.

The relevance of this article lies in the author's disclosure of modern methods of working with children of ASD when studying in an educational institution, revealing the difficulties faced by a teacher. Creating a structured environment when working with a child with ASD. Examples of work on the issue of socialization and adaptation.

Keywords: autism spectrum disorders, communication and social adaptation of children, individual approach, difficulties when working with children of ASD, 6 points from work experience.

Расстройства аутистического спектра (РАС) являются серьезными нарушениямиразвития, которыевливают на поведение, коммуникацию и социальную адаптацию детей. Поэтому работа учителя детей с РАСдолжна быть индивидуальной, учитываяаяособенности каждогоребенка, и комплексной. Всегда пользуюсь в своей работе научно обоснованные методы и приемы работы с детьми РАС, консультируюсь с психологом, логопедом гимназии, коллегами, имеющими длительный опыт работы с такими детками. Я – новичок, в работе с детьми РАС. Да. По воле судьбы мне в этом 2024-2025 учебном году дали, именно, таких детей. Воспитатели детского сада, из которого пришли эти дети, в один голос твердили, что это очень сложные дети. Коллеги в гимназии молча наблюдали за происходящим, хотя, глубоко в душе «сочувствовали и ...».

Но – это моя работа. Работа педагога, учителя! Все мы проходим обучение, переобучение, получаем теоретические знания, диплом, прежде, чем начать работать с детьми такого спектра. За

плечами есть 2-х летний опыт работы с детьми ОВЗ, обучавшихся по адаптированной программе, 1 вариант. Вот оно – долгожданное знакомство с детками и их родителями. Класс, в котором ТРИ ребенка! Да, для детей я – незнакомый человек. Как завоевать их доверие, стать близким и родным человеком, другом... Как общаться с ними, ведь они не говорят!

1. Здесь мне в помощь карточки ПИКС – визуальные подсказки. Сначала были показаны самые необходимые для нашего общения и разговора: кушать, пить, в туалет, помыть руки, урок, звонок. Особой популярностью пользуются карточки «Кушать», «пить». Мой Никита подбегает к столу ищет эти карточки, да еще и подражательно начал произносить «КУХА», «ПИ». Это уже прогресс. Ведь он до этого не говорил этих слов. Конечно, не все так гладко. Новый класс, новая школа... Детки тяжело адаптировались (период адаптации занял 1,5 месяца). Было всё: и крики, и слезы, и агрессия, и желание раздеться, т.к. одежда раздражает их. Но тихонько, маленькими шажками мы идем вперед. Детки видят во мне друга, маму. И, если им тяжело или что-то не нравится подходят и садятся ко мне на колени, смотрят на меня доверчивыми глазками. Я обнимаю их, глажу, успокаиваю... В классе есть еще один мальчик - ИГОРЬ. Он совсем не разговаривает. Нет ни звукоподражания, ни желания что-то делать. Как происходит с ним общение? Он подходит к каждому и нюхает. Вот так, дорогие коллеги, теория, которую мы изучали, сейчас применяется мной на практике. Но, приходится адаптировать её под каждого ребенка. Вот он - индивидуальный подход!

2. На этом этапе детки проходят социализацию: сами переобуваются, снимают и одевают верхнюю одежду (курточки, кофточки). На уроке приносят игрушки, а затем, возвращают их на свое место. Это уже прогресс!

3. Пока дети не общаются, ни не играют друг с другом. Вместе под музыку мы водим хоровод, но, с трудом. Развить социальные навыки, умение взаимодействовать с другими, понимание эмоций и невербальных сигналов – моя цель на данном этапе.

4. В классном помещении создали обстановку, схожую с домашней. Постелили ковры, есть диван и кресло-груша, игрушки, соответствующие возрасту детей, похожие на те, которые были в детском саду. Вроде бы все хорошо, но ... мы встретили крики и бунт в душе, в глазах, в душе детей... В чём проблема, спросите вы?.. Для выявления и выяснения причины, на первой недели обучения детей, я с коллегой (ассистентом) посетили детей на дому (с целью осмотра комнаты для отдыха детей, их любимых игрушек и т.п.). И, вы, наверно, уже догадались, детки дома предоставлены сами себе. Телевизор работает в фоновом режиме, в руках телефон с движущимися картинками или же со звуками, едят только то, что хотят. Кстати, на столе, в комнате, где телевизор, торт!.. На вопросы о питании родители отвечают, что дети относятся к еде избирательно (не едят суп и каши). Игрового места, столика для занятий, игрушек в комнате мы не увидели (родители аргументируют, что дети разбрасывают игрушки, ломают их и т.д.).

5. Вот так, сейчас мы работаем по воспитанию и образованию с родителями. Ведь только совместными усилиями можно добиться хороших результатов. Только создав структурированную среду ребенку РАС будет чувствовать себя комфортно и безопасно. Такая среда должна быть как в классе, так и дома. Регулярное соблюдение режима дня придет нам на помощь.

6. Ежедневно, работаю над развитием мелкой моторики деток. Иногда, это удается с трудом. Все зависит от настроения ребенка, его эмоциональной сферы. Для занятий больше использую пластилин и камушки, орешки, LEGO. Попытки работать цветными карандашами не увенчались успехом. Они раздражают деток. В результате листок порван, куча карандашей летит в сторону...

После занятий провожаем деток домой. Одна из мамочек часто спрашивает, а что делал мой

ребенок. Приходится объяснять, что продвижение в обучении идет своим, определенным темпом для каждого ребенка индивидуально. Вот, например, сегодня ВОВА работал с пластилином. Мы вместе с ним отрезали небольшой кусочек пластилина, а он скатал шарик. Это уже победа, огромный успех!!! Ведь он сел за парту. Сидел спокойно. Выполнял задание сам, и у него всё получилось! Даю совет: «Попробуйте и вы дома поработать сегодня с пластилином». Родители являются важными партнерами в коррекции РАС. Только сотрудничая с родителями можно глубже изучить особенности каждого ребенка и разработать индивидуальный подход к работе с ними.

Появление после беседы с родителями столика, парты - это уже большой шаг вперед. Ведь за ним ребенок будет сидеть. Возможно, сначала 30 секунд, далее 1 минуту ит. д. Сейчас, придя к ним домой я вижу игрушки, радостные лица детей. Да. Порой занятие идет не по моему запланированному плану. Но... На то я и учитель, артист, педагог, психолог, логопед, да, просто, друг ребенка, который ждет от меня помощи.... По этическим соображениям имена детей изменены.

Литература

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М., 1997.
2. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алексина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80 с.
3. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. Пособие для учителя-дефектолога. М.: ВЛАДОС, 2007. 176 с.
4. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи/ Никольская О.С., Либлинг М.М.-М.: Теревинф, 1997. 227 с.
5. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004. 136 с.
6. Мударисова Д.М. Обучение детей с РАС, 2024. 12 с.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАС

A COMPREHENSIVE APPROACH TO WORKING WITH CHILDREN WITH ASD

Мухутдинова Анна Анатольевна

Mukhutdinova Anna Anatolyevna

Россия, Зеленодольск, МБДОУ №32 «Сказка» ЗМР РТ

Russia, Zelenodolsk, MBDOU No. 32 "Fairy tale" of the ZMR RT

E-mail: Spoki-noki@mail.ru

Аннотация.

Не для кого не секрет, что в последние годы стремительно возросло количество детей с РАС. В связи с этим, возникает необходимость в ранней диагностике этого синдрома и его комплексной коррекции. Это значит, что необходимо создать условия в местах постоянного пребывания ребенка, в которых будут учитываться все проблемы, затрудняющие обучение детей с РАС. В особенности изменению и корректировке должен подвергнуться дом, в котором живет ребенок. Для этого необходимо начать работу с родителями.

Ключевые слова. Дети с РАС, родители, сенсорная интеграция, сенсомоторные игры, коммуникативность, авторское методическое пособие.

Abstract.

It's no secret that the number of children with ASD has increased rapidly in recent years. In this regard, there is a need for early diagnosis of this syndrome and its comprehensive correction. This means that it is necessary to create such conditions in the places of permanent residence of the child, which will take into account all the problems that make it difficult for children with ASD to study. In particular, the house in which the child lives should be changed and adjusted. To do this, you need to start working with your parents.

Keywords. Children with ASD, parents, sensory integration, sensorimotor games, communication skills, author's methodological guide.

Введение. Аутизм – это pervasive нарушение, которое затрагивает все стороны жизни и развития ребёнка. Поэтому и подход к работе с таким ребёнком должен быть единым и комплексным со стороны разных специалистов. Именно работа на основе комплексной программы позволит выстроить единую вертикаль развития для каждого ребёнка, что приведёт к более эффективным и устойчивым результатам. (Рудик О.С. 2017г)

Можно выделить несколько общих универсальных проблем, мешающих обучению детей с РАС. К таким проблемам прежде всего относятся:

- проблемы социализации;
- выраженные проблемы в социальном взаимодействии и стереотипий,
- ауто стимуляций ограниченных
- особая обработка сенсорной информации. (Танцюра С.Ю. 2018г.)

Материалы и методы.

Представленное авторское методическое пособие предназначено для работы с детьми с расстройством аутистического спектра. Основная цель данного пособия – преодоление основных проблем с помощью комплексной коррекции ребёнка с РАС. Данное пособие условно разделено на несколько блоков: сенсорная интеграция и преодоление ауто стимуляций, АФК, понимании речи и преодоление негативного поведения, развитие мелкой моторики, коммуникация и запуск речи через сенсомоторные игры, непосредственно логопедическая работа.

Отличительной чертой этого пособия является комплексный характер подачи материала, по своей структуре пособие представляет собой план занятий по всем блокам с заданиями от самого простого к самому сложному. План универсален тем, что педагог движется в одном темпе с ребёнком, отталкиваясь от его зоны ближайшего развития, потенциала, не забегая вперёд, что необходимо детям с РАС. Еще одна особенность этого пособия в том, что занятия первого и второго этапа проходят вместе с родителями воспитанников, где родитель получает обратную связь от педагога, отрабатывает приемы коррекции и игры, записывает на видео занятия с ребенком в домашних условиях, потом с педагогом обсуждают плюсы и минусы.

Блок сенсорной интеграции. Опираясь на пирамиду обучения можно увидеть, что фундаментом обучения является сенсорная система человека и на первом месте находятся не зрительная и слуховая, как многие считают, а проприоцептивная, вестибулярная и тактильная - в большей степени именно через эти системы ребенок познает мир и происходит естественный процесс обучения. А теперь представьте, что эти системы нарушены: у ребенка слабая чувствительность, и он не может дифференцировать мягкий и грубый материал - тактильная система; он не чувствует собственное тело, не может попасть по мячу, сидеть ровно, держать карандаш - проприоцептивная система; или

боится спускаться с лестницы, упасть, боится высоты - вестибулярная система. И эти ощущения ребенок испытывает постоянно. О каком обучении может идти речь!?! (Кара Косински, 2021г.)

Блок АФК, понимания речи. Вверх по пирамиде находятся: равновесие, схема тела, моторное планирование, ориентация в пространстве. На своих занятиях я использую большой репертуар упражнений на равновесие. Один известный французский врач профессор Альфред Томатис пишет, что вестибулярная система начинает работать в утробе матери уже на 21-й день после зачатия, а созревает к одиннадцатому году жизни. Это говорит о том, что вестибулярной системе требуется много времени, чтобы подготовиться к выполнению своей жизненно важной функции. Процесс подготовки проходит путём накопления опыта, важным источником которого является движение. Поэтому важно, чтобы мама в течение беременности могла много двигаться, а после рождения ребёнка часто носила на руках и качала – до тех пор, пока он сам не сможет передвигаться в пространстве. На что влияет развитие схема тела, моторное планирование - слоговая структура слова, плавный переход от послогового чтения к беглому, безотрывное написание букв, ориентация на листе бумаги и т.д. Все эти навыки мы отрабатываем на занятиях в блоке АФК. (Горячева Т.Г., Никитина Ю.В., 2019г)

Работа с поведением ведётся неотрывно от движений, ведь в процессе обучения ребёнок учится ждать: инструкции педагога, сверстников; убирать за собой: спортивный инвентарь, игрушки; передвигаться спокойно: ведь в спортивном зале можно ушибиться и споткнуться. А понимание речи происходит во время постоянных тренировок и проговаривания предметов (существительные) и действий (глаголы). Коммуникация и запуск речи через сенсомоторные игры. Самые первые сенсомоторные игры - это игры нашего детства, очень простые в правилах, направленные на получение различных ощущений и большого количества целенаправленных движений. Изюминкой таких игр является - желание самого ребёнка играть в них, ведь в награду он получает нечто интересное и крайне значительное, нежели сладости или любимая игрушка - это незабываемые ощущения в виде щекотки, кружения за руки, полет на мягкую подушку и т.д. А ещё, играя в эти игры, ребёнок учится коммуникации со взрослым, выполнять определённые правила игры, слушать взрослого, следить за его перемещением и многое другое... (Тара Делани, 2014г)

По мере освоения, мы передвигаемся к более сложным играм и их правилам, что позволяет ребёнку совершенствовать свои возможности. Благодаря таким весёлым играм, ребёнок в момент высокого эмоционального фона может начать произносить первые слова и фразы, ведь в каждой игре предусмотрен ответ ребёнка на определённое действие или ощущение. (Сандрикова В.С. 2019г.)

Таким образом, занятия делятся на три этапа (три раза в неделю с одним ребенком):

1. Сенсорная интеграция и сенсомоторные игры.
2. АФК и мелкая моторика.
3. Логопедические занятия.

Результаты. Данная методика показала хорошие результаты. За три месяца трое воспитанников перешли с первого уровня сенсомоторных игр на второй с более сложными правилами. У кого-то появляются первые слова, у кого - фразы. Понимание речи улучшилось. А главное, дети стали чувствовать необходимость во взрослом человеке и контакта с ним. Сами иницируют выученные игры, пытаются играть со своими одноклассниками, родители обратили внимание, что вне садика дети стали более коммуникабельными: подходят к другим детям на игровой площадке, дома с близкими играют в игры по своей инициативе, в общественном месте замечают других людей, наблюдают за ними, иногда подходят.

Заключение. Данное авторское методическое пособие имеет практическую ценность и может быть использовано в практике учителей-логопедов, педагогов-психологов, воспитателей, родителей, что благотворно воздействует эффективному коррекционно-развивающему процессу.

Литература

1. Рудик О.С. Как помочь аутичному ребенку. Методическое пособие. 2017.
2. Танцора С.Ю. Организация работы с ребенком с аутизмом. 2018.
3. Кара Косински Эрготерапия для детей с аутизмом. Эффективный подход для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом и РАС, 2021.
4. Горячева Т.Г., Никитина Ю.В. Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсоромоторной коррекции, 2019.
5. Тара Делани Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми, 2014.
6. Сандрикова В.С. Логопедические игры и упражнения для развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра. 2019.

ОБУЧЕНИЕ И ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

EDUCATION AND ASSISTANCE FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Набиуллина Гузель Шавкатовна

Nabiullina Guzel Shavkatovna

*Россия, Чистополь, ГБОУ «Чистопольская школа №10 для детей с ОВЗ»
Russia, Chistopol, GBOU "Chistopol school No. 10 for children with disabilities"*

E-mail: guzel_m08@mail.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в том, как школы могут помочь родителям, воспитывающим детей с РАС, создавая партнерские отношения и предоставляя необходимые ресурсы.

Ключевые слова: школа, родители, помощь, ребенок с РАС.

Abstract

The relevance of this article lies in how schools can help parents raising children with ASD by creating partnerships and providing the necessary resources.

Keywords: school, parents, help, child with ASD.

Воспитание детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) — это сложная задача, требующая поддержки не только со стороны семьи, но и образовательных учреждений. Школы играют ключевую роль в создании инклюзивной среды, где дети с РАС могут развиваться и учиться наравне с другими детьми. Обучение и помощь детям с расстройствами аутистического спектра

(РАС) требует индивидуального подхода, понимания их уникальных потребностей и особенностей. Вот несколько ключевых аспектов, которые могут помочь в этом процессе:

1. Индивидуализированный подход

Каждый ребенок с РАС уникален, и его потребности могут значительно различаться. Важно разрабатывать индивидуализированные образовательные планы (ИПР), которые учитывают:

- Уровень развития ребенка.
- Его сильные стороны и интересы.
- Области, требующие поддержки.

2. Структурированная среда

Дети с РАС часто лучше реагируют на предсказуемую и структурированную среду. Это может включать:

- Четкое расписание дня.
- Использование визуальных расписаний и таймеров.
- Организацию пространства в классе для минимизации отвлекающих факторов.

3. Использование визуальных и тактильных материалов

Визуальные и тактильные материалы могут помочь детям лучше усваивать информацию. Это может включать:

- Визуальные подсказки (карты, картинки, схемы).
- Тактильные игрушки и материалы для обучения.
- Применение технологий, таких как приложения для обучения.

4. Социальные навыки и коммуникация

Многие дети с РАС испытывают трудности в общении и социальных взаимодействиях. Важно включать в обучение:

- Уроки по развитию социальных навыков.
- Игры и ролевые сценарии для практики общения.
- Поддержку со стороны специалистов по логопедии и социальным навыкам.

5. Эмоциональная поддержка

Дети с РАС могут испытывать сильные эмоции, и важно предоставлять им поддержку в этой области:

- Обучение стратегиям саморегуляции (например, дыхательные упражнения, использование «уголка успокоения»).
- Психологическая поддержка со стороны школьных психологов или консультантов.
- Создание безопасной и поддерживающей атмосферы в классе.

Школы должны обеспечивать доступ к специалистам, таким как психологи, логопеды и дефектологи. Эти профессионалы могут проводить оценку потребностей ребенка и предоставлять рекомендации по поддержке. Работа в команде между учителями и специалистами позволяет создать комплексный подход к обучению.

6. Сотрудничество с родителями

Родители нуждаются в актуальной и достоверной информации, в расширении знаний об особенностях аутизма, в техниках поведения в стрессовых ситуациях. Для многих родителей очень важны поддержка других людей и уверенность в том, что они не единственные люди, которые сталкиваются с трудностями, связанными с воспитанием ребенка с РАС.

Родители детей с РАС сталкиваются с уникальными вызовами и потребностями. Часто они испытывают стресс, тревогу и чувство изоляции. Школы могут стать важным источником

поддержки, предоставляя информацию и ресурсы, которые помогут родителям лучше понять особенности своего ребенка и справляться с трудностями.

Сотрудничество между школой и семьей является ключевым элементом успешного обучения:

- Регулярное общение с родителями о прогрессе ребенка.
- Вовлечение родителей в процесс обучения и принятие решений.
- Предоставление информации о ресурсах и поддержке для семей.

Эффективная коммуникация между родителями и школьным персоналом — ключ к успешному обучению детей с РАС. Школы должны активно вовлекать родителей в процесс обучения, предоставляя регулярные обновления о прогрессе их детей.

Организация мероприятий для семей детей с РАС может помочь создать сообщество поддержки. Это могут быть:

- Встречи для родителей.
- Семейные дни с активностями для детей и их семей.
- Информационные сессии по вопросам воспитания и обучения.

Школы могут предоставить родителям информацию о внешних ресурсах и организациях, которые предлагают поддержку детям с РАС и их семьям. Это может включать:

- Литературу по РАС.
- Контакты местных организаций и групп поддержки.
- Ссылки на онлайн-ресурсы и форумы.

7. Профессиональная подготовка учителей

Первый шаг к помощи детям с РАС — это обучение учителей и другого персонала школы. Понимание особенностей РАС поможет педагогам лучше справляться с вызовами, которые могут возникнуть в классе. Регулярные тренинги и семинары по вопросам инклюзии и работы с детьми с особыми потребностями могут значительно повысить уровень поддержки.

Учителя должны быть обучены работать с детьми с РАС:

- Прохождение курсов по инклюзивному обучению.
- Знание методов работы с детьми с особыми потребностями.
- Обмен опытом с коллегами и специалистами.

8. Инклюзивные практики

Создание инклюзивной образовательной среды, где дети с РАС могут учиться вместе с другими детьми, способствует их социальной адаптации и развитию:

- Групповая работа и совместные проекты.
- Участие в общих мероприятиях и активностях.

Обучение и помощь детям с РАС требует комплексного подхода, включающего индивидуализацию, поддержку эмоционального благополучия, развитие социальных навыков и сотрудничество с родителями. Создание инклюзивной среды в образовательных учреждениях поможет детям с РАС развиваться, учиться и достигать успехов в жизни. Когда родители чувствуют поддержку со стороны школы, это положительно сказывается на развитии их детей, помогая им достигать успехов в учебе и социальной адаптации.

Литература

1. Вейс Томас Й. Как помочь ребенку? Москва 1992.
2. Гончаренко М. С. и др. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / под общ. ред. А. В. Хаустова, Н. Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.

3. Довбня С. и др. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: Практики с доказанной эффективностью. Москва: Альпина ПРО, 2022. 168 с.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

SOCIAL AND EDUCATIONAL INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Нестерюк Анастасия Анатольевна

Nesteriuc Anastasia Anatolii

*Республика Молдова, Кишинёв, Ассоциация для людей с интеллектуальной недостаточностью
"Humanitas"*

Republic of Moldova, Chişinău, Association for people with intellectual disabilities "Humanitas"

E-mail: kuta2810@gmail.com

Аннотация.

Все дети рождаются свободными и равными в правах, но, несмотря на хорошую юридическую международную и внутреннюю базу об инклюзивном образовании детей с ООП, в настоящее время во многих странах, всё еще актуальна проблема социальной и образовательной интеграции детей с ООП. Создание толерантного и гармоничного общества, реализация настоящей инклюзии возможна только при сотрудничестве: семья – школа – общество.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, равенство, школа, инклюзия, интеграция.

Abstract.

All children are born free and equal in rights, but, despite a good legal international and domestic framework on the inclusive education of children with special needs, currently in many countries, the problem of social and educational integration of children with special needs is still relevant. The creation of a tolerant and harmonious society, the implementation of true inclusion is possible only through cooperation: family - school - society.

Key words: special educational needs, equality, school, inclusion, integration.

После ужасов Второй Мировой Войны на Третьей Сессии Генеральной Ассамблеи ООН в 1948 году была принята Всеобщая Декларация Прав Человека. Спустя несколько десятилетий в 1989 году ООН была принята Конвенция о Правах Ребенка, которая была утверждена почти всеми странами мира. Благодаря принятию этой Конвенции любой ребёнок имеет равный доступ ко всем положениям, которые относятся так же к Декларации о Правах Человека. Так же, в 1982 году была разработана Всемирная программа действий в отношении инвалидов, которая вместе со всеми предыдущими документами, привела к принятию в Таиланде Всемирной декларации об образовании для всех (1990) и Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994), ЮНЕСКО. Так же, в 2006 году ООН была принята Конвенция о правах инвалидов.

Все дети рождаются свободными и равными в правах, но, несмотря на хорошую юридическую международную и внутреннюю базу об инклюзивном образовании детей с ООП, в настоящее время во многих странах, всё еще актуальна проблема социальной и образовательной интеграции детей с ООП. Основной целью данного исследования было изучение документально-нормативной базы инклюзии и интеграции детей с ООП и разработать действенную программу по осуществлению качественной социальной и образовательной интеграции детей с ООП.

Конечно, если мы говорим о качественной социальной адаптации, всё начинается с ранней диагностики и раннего медико-психолого-педагогического вмешательства. Самая важная роль в помощи ребёнку с ООП отводится родителям, т.к. семья ребёнка – самые заинтересованные люди в полноценной адаптации ребёнка к современному миру. Также, важная роль отведена образовательному учреждению в воспитании толерантности уже учащихся детей к детям с ООП, а также, отношении дидактического и non-дидактического персонала к детям с ООП. Не стоит забывать о роли общества в принятии не только детей, но и в целом, любой личности с нарушениями в развитии. Создание толерантного и гармоничного общества, реализация настоящей инклюзии возможна только при сотрудничестве: семья – школа – общество.

Цель инклюзивного образования не может быть достигнута без предварительной подготовки: подготовка дидактических кадров, адаптация материалов под различные физические, психические, сенсорные нарушения, создание курикулума и других методических материалов для индивидуального подхода к детям с ООП, адаптация среды образовательного учреждения, непрерывное образование и информирование дидактического персонала с помощью семинаров, конференций, курсов, консультаций, а так же информирование родителей об адекватном отношении к нарушениям своего ребёнка, продвижения обмена опыта на национальном и на международном уровне и т.д.

В основе инклюзивного образования лежит принцип нормализации. Важно отметить, что нормализация означает не только включение ребёнка с ООП в школьную среду и жизнь без дискриминации, но и обеспечение множества социальных и других услуг, которые, на сколько возможно, облегчат жизнь и социальную адаптацию ребёнка. Инклюзивное образование основано на педагогике, ориентированной на ребенка. Образование должно адаптироваться к различиям между людьми. Образование должно быть гибким, доступным и всеобъемлющим. Проект школы нового типа: комплексная (всеобъемлющая, не выбирающая и не исключаящая), которая осуществляет совместное образование, которая открыта, терпима и демократична, которая естественна в своём разнообразии. Управление инклюзивной школой будет иметь успех только если будет основываться на понимании и пропаганде изменений. Изменения означают обучение, самообучение, непрерывное образование. В большинстве случаев, изменения – непредвиденный феномен. Изменения — это не единовременное событие, а сложный процесс, требующий много времени. Изменения могут быть травмирующими. Изменения означают принятие рисков.

План действия для внедрения инклюзивного образования должен быть рассмотрен на нескольких уровнях. Например, министерство образования должно разрабатывать учебники и материалы для дидактических кадров; разработка нормативно-правовой базы и механизмов её реализации; мониторинг инклюзивных образовательных учреждений; введение серьезных изменений в университетские и другие программы подготовки (например, специальные курсы повышения квалификации) дидактического персонала из инклюзивных школ; разработка, вместе с другими центральными структурами, методологии оценивания детей с ООП; вмешательство общественных кампаний и СМИ для повышения осведомлённости и просвещения населения в духе толерантности и

поддержки людей с нарушениями для их успешной интеграции в различные сферы жизни: общественной, образовательной, профессиональной и т.д.

На местные органы власти, также, возлагается множество задач, в особенности организационно-экономического порядка: обустройство общественного пространства (улиц, культурных учреждений, образовательных, административных и т.д.) к особенностям людей с ООП; финансирование ресурсных центров; финансирование социальных услуг оказанных данной категории населения и т.д. План действий на уровне школьного учреждения будет включать корректировку внутренних документов в соответствии с политикой государства в области инклюзии; стимуляция непрерывного образования дидактического персонала; заключение выгодных партнерств в связи с дополнительными возможностями развития учреждения; установление прочных связей с семьями учеников, местными органами власти, территориальными НПО.

Эффективная школьная интеграция детей с ООП предполагает:

- изменения на уровне школы: «Школа для всех»,
- положительное отношение дидактических кадров к детям с ООП и понимание индивидуальных потребностей ребёнка,
- более гибкие формы руководства классом, которые облегчат работу в группах,
- индивидуальные планы обучения и индивидуальные школьные программы, адаптированные к особенностям каждого ребенка с ООП,
- способы оценивания, которые прослеживают индивидуальный прогресс ребёнка и способствуют индивидуальному планированию программы,
- адаптация материалов, указанных в программе, к индивидуальным особенностям ребёнка,
- междисциплинарная команда для восстановления и адаптации ребёнка к жизни, обществу и школе.

Инклюзивная школа – это школа для всех, в полном смысле этого слова. От каждого дидактического персонала в отдельности зависит то, чтобы эта школа превратилась в образовательный идеал для тысячи детей и их семей, которые имеют полное право получить необходимую помощь в современных школах для того, чтобы интегрироваться в общество и жить полноценной жизнью. В заключении, инклюзивное образование не является произвольным или случайным явлением, а важным критерием уровня демократии и соблюдения прав человека в государстве, которое хочет быть цивилизованным, основанном на современных гуманистических принципах и ценностях.

Литература

1. Racu A., Dania A., Tatiana T. (2012) Parteneriat pentru dezvoltarea educației incluzive, Ch.:Inst. de Formare Continuă.
2. Racu A., (2016) Strategii tradiționale și moderne în psihopedagogia școlii incluzive, Chișinău: S.n.
3. Racu A., Popovici D.-V., Racu S. et.al., (2014) Psihopedagogia integrării, Chișinău: S.n.
4. Лубовский В.И. Специальная психология. Изд. Академия, Москва, 2006,
5. Шипицина Л.М., Keis van Reiscevic (1998) Навстречу друг другу: пути интеграции. СПб.
6. Шипицина Л.М., Специальная психология. Изд. Речь., СПб. 2010,

**ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**PRACTICAL ASPECTS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMMUNICATION
SKILLS IN JUNIOR SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**

Нигматуллина Жибек Шаймерденовна

Nigmatullina Zhibek Shaymerdenovna

Казахстан, Алматы, Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Kazakhstan, Almaty, AbayKazakh National Pedagogical University

E-mail: zhibek.nigmatullina@mail.ru

Аннотация.

В статье рассматриваются практические аспекты формирования и развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Дети с расстройствами аутистического спектра часто сталкиваются с трудностями в коммуникации, что существенно затрудняет их социальную интеграцию и личностное развитие. На фоне дефицита социальных навыков, ограниченного использования языка и нарушений восприятия, становится необходимым разработать специальные подходы к развитию их коммуникативных способностей. Статья направлена на анализ практических аспектов формирования и развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра, а также на оценку эффективности применяемых методов и подходов.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коммуникация, речевое развитие, терапевтические подходы, речевое развитие, социализация.

Abstract.

The article examines practical aspects of the formation and development of communication in children with autism spectrum disorders. Particular attention is paid to approaches and methods aimed at improving children's communication skills, as well as overcoming barriers associated with the perception and use of speech. Data from modern research, as well as examples of successful practices and recommendations for specialists are provided.

Keywords: autism spectrum disorders, communication, speech development, therapeutic approaches, speech development, socialization.

Важным фактором социализации детей с расстройствами аутистического спектра является формирование и развитие у них коммуникативных навыков. Поэтому проблема речевого развития, как основа коммуникативной сферы – это одна из основных проблем детей с расстройствами аутистического спектра, с которой специалистами обращаются родители. Этот факт отмечают такие исследователи, как И.И. Мамайчук, Е.Р. Баенская, В.М. Башина, С. Гринспан, С.А. Морозов, О.С. Никольская, М.М. Либлинг, Ф. Волкмар. В настоящее время многие специалисты изучающие детей с расстройствами аутистического спектра отмечают множественные проблемы касающиеся формирования и развития коммуникативных навыков у них. Необходимо особо отметить следующих авторов работающих в этом направлении: О.С. Никольская, Т.И. Морозова, О.Б. Богдашина, М. Барбера, С.С. Морозова, Э. Бонди, Л.Г. Нуриева, А.В. Хаустов и т.д. Но между тем многие специалисты отмечают недостаточность исследований, посвященных особенностям речевого и

коммуникативного развития школьников с расстройствами аутистического спектра. Поэтому появляется необходимость больше уделять внимание и практическим аспектам вопроса.

Нарушения коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра носят системный характер и затрагивают все уровни их развития. По мнению О. С. Никольской, для детей с расстройствами аутистического спектра характерны нарушения в формировании социально приемлемых норм общения, отсутствие или стереотипность вербальной коммуникации (Никольская О. С., 2005). С точки зрения Н. Н. Хлопиной, у ребенка с расстройствами аутистического спектра первичные экспрессивно-мимические средства общения неразвиты, искажены, ребенок не реагирует эмоционально на присутствие матери (Хлопина Н. Н., 2017).

А. В. Хаустов подчеркивает, что у таких детей отсутствует эмоциональная реакция на происходящее, а также проявляется безразличие и холодность к близким. При этом сенсорные стимулы, такие как музыка или свет, могут вызывать оживление. Искажены познавательные, личностные и деловые мотивы, а нарушение зрительного контакта, ритмичности и мимики становятся заметными на ранних этапах. Эти нарушения в дальнейшем приводят к недоразвитию более сложных форм коммуникативных навыков (Хаустов А. В., 2010).

Н. В. Левина отмечает, что у детей с расстройствами аутистического спектра бедный словарный запас и искажена лексико-грамматическая сторона речи. У некоторых детей речь остается не сформированной. Эти дети предпочитают стереотипные игры, которые не усложняются с возрастом и долго сохраняют манипулятивный характер. Это связано с клиническими особенностями, такими как стереотипность регуляторных механизмов и гиперчувствительность (Левина Н. В., 2019). Для детей с расстройствами аутистического спектра взаимодействие с окружающими не является источником и стимулом развития коммуникативных навыков. Кроме того, внутренние мотивы не регулируют процесс коммуникации и социализации, они будут направлены только для удовлетворения собственных витальных потребностей (Довбня С., 2022). И. А. Нигматуллина указывает, на нарушения в первую очередь в взаимодействии ребенка и матери, которая в будущем будет затруднять развитие коммуникации и его переход к более зрелым формам взаимодействия. Стереотипное поведение детей с расстройствами аутистического спектра процесс, который в дальнейшем будет существенно усложнять развития и формирования у него коммуникаций, что в свою очередь нарушит социальное взаимодействие с окружающими (Нигматуллина И. А., 2020).

Исходя из выше указанных теоретических аспектах в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра используются различные подходы и методы, направленные на развитие их коммуникативных навыков. Рассмотрим наиболее популярные из них. Поведенческий подход. Программы, основанные на прикладном анализе поведения, направлены на усиление желаемого поведения через систему вознаграждений и наказаний. Прикладной анализ поведения широко применяется для улучшения коммуникативных и социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. В частности, этот подход позволяет развивать такие навыки, как установление зрительного контакта, использование жестов и слов для обращения к окружающим, а также повышение уровня вербальной активности.

Методика «Социальные истории». Социальные истории — это короткие рассказы, в которых описываются различные социальные ситуации, с которыми ребенок может столкнуться. Эти истории помогают детям понять, как они должны вести себя в разных контекстах, и предоставляют информацию о социальных ожиданиях. Такой метод эффективен для того, чтобы научить детей с аутизмом адаптироваться в социальной среде, понимать эмоции других людей и развивать навыки

общения. Модификация окружения. Создание специально организованной среды также играет важную роль в поддержке коммуникации у детей с РАС. Пространство должно быть структурированным, с четкими визуальными подсказками, которые помогают детям ориентироваться в повседневной жизни. Использование карт с изображениями, схем или специальных мобильных приложений для альтернативной коммуникации помогает детям выражать свои мысли и желания.

Адаптивные и альтернативные системы коммуникации. Для детей с РАС, которые не могут использовать речь или используют её ограниченно, широко применяются альтернативные системы коммуникации, такие как использование жестов, пиктограмм или планшетов с программным обеспечением для текстовой или голосовой синтезированной речи. Эти методы позволяют ребенку выстраивать коммуникацию с окружающими, компенсируя дефицит речевых навыков. Игровая терапия. Игровая терапия — это один из самых эффективных методов развития социально-коммуникативных навыков у детей с аутизмом. В процессе игры дети обучаются взаимодействовать с окружающими, выражать эмоции, развивают навыки совместной деятельности, что способствует их социальной адаптации. Игровая терапия может включать как структурированные игры, так и свободную игру с использованием различных игрушек и материалов.

Роль семьи и образовательных учреждений. Работа с детьми с РАС не может быть успешной без активного участия семьи и образовательных учреждений. Родители играют ключевую роль в ежедневной поддержке и внедрении методов коррекции. Важно, чтобы родители получали обучение и поддержку от специалистов, чтобы эффективно взаимодействовать с ребенком и создавать условия для его развития. Школы и другие образовательные учреждения должны предоставлять индивидуальные образовательные программы, которые учитывают особенности развития каждого ребенка с РАС. Важными компонентами таких программ являются специализированные занятия по коммуникации, психотерапевтическая помощь и обучение сверстников взаимному уважению и инклюзивности.

Оценка эффективности вмешательства. Существует множество исследований, которые подтверждают эффективность различных методов и подходов для улучшения коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Например, исследования показывают, что использование системы и социальных историй способствует значительному улучшению коммуникативных навыков у детей с аутизмом. Однако важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и проводить регулярную оценку прогресса, чтобы корректировать методику в процессе работы (Лиходедова Л.Н. 2023). Формирование и развитие коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра — это сложный и многоэтапный процесс, который требует комплексного подхода. Использование поведенческих методик, социальных историй, альтернативных средств коммуникации, игровых методов и визуальных подсказок позволяет значительно улучшить коммуникативные навыки детей с расстройствами аутистического спектра. Важно, чтобы работа проводилась не только специалистами, но и активно поддерживалась родителями, что способствует улучшению социализации и адаптации ребенка в обществе. Практическое применение этих методов требует индивидуального подхода, тщательной диагностики и постоянного мониторинга развития ребенка.

Литература

1. Никольская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. Москва: Теревинф, 2005. 224 с.
2. Хлопина Н. Н. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра / Н. Н. Хлопина // Новые технологии в образовании. 2017. № 4. С. 186-191.

3. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] / А. В. Хаустов. Москва: ЦПМССДиП, 2010. 87 с.
4. Левина, Н. В. Социализация детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / Н. В. Левина // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. 2019. № 5. С. 94-98.
5. Довбня, С. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова. Москва: Альпина ПРО, 2022. 168 с.
6. Нигматуллина, И. А. Особенности логопедической работы по формированию коммуникативной функции речи у детей с расстройствами аутистического спектра / И. А. Нигматуллина, Т. В. Солихова // Молодой ученый. 2020. № 40. С. 228-231.

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАС

READINESS OF FUTURE SPECIALISTS IN PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PROFILES TO WORK WITH CHILDREN WITH ASD

Нигматуллина Ирина Александровна

Nigmatullina Irina Aleksandrovna

Садретдинова Эльвира Азгамовна

Sadretdinova Elvira Azgamovna

*Россия, Казань, Казанский федеральный
университет Russia, Kazan, Kazanfederaluniversity*

E-mail: irinigma@mail.ru

Аннотация.

В статье рассмотрены вопросы формирования готовности будущих специалистов педагогического и психологического профиля к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) на примере одного вуза. Исследование направлено на выявление проработанности содержательных аспектов профессиональной подготовки будущих специалистов, сформированности у них теоретических знаний о современных методах диагностики, коррекции нарушений и практических навыков их применения. Полученные результаты позволили выявить возможные пути решения данных вопросов при подготовке специалистов к работе с детьми с РАС через актуализацию основных образовательных программ, через изменение подходов к содержанию курсов профессиональной переподготовки и повышения профессиональной квалификации, проведение конференций, усиление методического сопровождения системы образования, здравоохранения и реабилитации.

Ключевые слова: готовность, расстройства аутистического спектра, коррекция РАС, инклюзивное образование, педагоги, психологи.

Abstract.

The article examines the issues of preparing future specialists in the pedagogical and psychological fields to work with children with autism spectrum disorders (ASD) using one university as an example. The study is aimed at identifying the elaboration of the substantive aspects of professional training of future specialists, the formation of their theoretical knowledge of modern methods of diagnostics and correction of disorders and practical skills in their application. The obtained results made it possible to identify possible ways to solve these issues in preparing specialists to work with children with ASD through updating the

main educational programs, through changing approaches to organizing courses for professional retraining and advanced training, holding conferences, strengthening the methodological support of the education system, health care and rehabilitation.

Keywords: preparedness, autism spectrum disorders, ASD correction, inclusive education, teachers, psychologists.

Современные реалии развития системы непрерывного образования в России определяют проблему сложности формирования профессиональной готовности специалистов к комплексному сопровождению ребенка с расстройствами аутистического спектра (РАС) не только в рамках его индивидуального маршрута развития, но и в осуществлении поддержки их родителей. Необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов, соответствующих квалификационным требованиям к работе с детьми с РАС, отмечается крупными отечественными исследователями (Самсонова, Алексеева, 2016; Черенёва, Богдашина, Казанова, Сяоли, 2016) и обусловлена необходимостью создания системы комплексного сопровождения детей с РАС в условиях специального и инклюзивного образования, одним из специальных условий которой является специальная подготовка специалистов, владеющих не только глубокими теоретическими знаниями по данной проблеме, но и готовых реализовывать профессиональные компетенции в практическом применении полученных знаний (Nigmatullina, Vasina, Pavlova, Garachshenko, Sin, 2024).

Ранее проведенное исследование, посвященное осведомленности медицинских работников о РАС, выявило проблему ранней диагностики данного заболевания и ограниченные знания о РАС в целом; сложности в понимании особенностей взаимодействия с детьми с РАС; недостаточность в профессиональной междисциплинарной коммуникации и проблему низкой адаптации среды медицинских учреждений (Mukhamedshina Y.O., Fayzullina R.A., Nigmatullina I.A., Rutland C.S., Vasina V.V., 2021). Что касается готовности будущих специалистов педагогического и психологического профиля к работе с детьми с РАС, то в настоящее время стоит вопрос о недостаточной разработанности компетенций в профессиональных стандартах подготовки педагогических кадров в сфере практики с РАС. Существуют данные и о том, что педагоги могут быть подготовлены академически и иметь достаточно широкий круг теоретических знаний о сущности аутизма, однако теоретические знания не связаны с реальной практикой педагогов в рамках специального и инклюзивного образовательного процесса. Сложность заключается именно в вопросе о непонимании как применить знания в образовательной среде и как работать с детьми с РАС.

По мнению Е.А. Лемех и В.В. Хитрюк, в рамках подготовки будущих педагогов-психологов к работе с РАС, необходимо включать дополнительный компонент в учебные планы, обучающимся по направлению психолого-педагогического образования важно изучить и освоить сложнейшую систему теоретических и практических навыков коррекционной работы с нарушениями при РАС: владеть навыками описания полной психологической характеристики РАС, методами диагностики и описания когнитивной, эмоциональной сферы детей с РАС, методами психолого-педагогического сопровождения детей с РАС, технологией разработки индивидуального маршрута развития при РАС; владеть планированием диагностической, коррекционной и психологической практики работы с детьми с РАС (Лемех, Хитрюк, 2016).

С целью более глубокого понимания направлений инновирования содержания подготовки специалистов в области работы с РАС и разработки модели комплексного сопровождения детей с РАС было осуществлено исследование готовности будущих специалистов к работе с детьми с РАС.

Выборка исследования состояла из 163 обучающихся 2, 3, 4 и 5 курсов направлений «Специальное (дефектологическое) образование», «Клиническая психология», «Педагогическое (дошкольное) образование», «Психология» Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Средний возраст участников на момент исследования составил от 20 до 23 лет, все участницы исследования женского пола. В качестве метода исследования для сбора данных был применен онлайн-опрос.

Все обучающиеся были предупреждены о целях проведения исследования. Процедура прохождения опроса проводилась совместно с преподавателями и исследователями и была построена при помощи конструктора создания опросов Yandex forms (<https://forms.yandex.ru/u/622ae40c486c5c72332d5138/>). Данные исследования были получены на основании ответов на 35 вопросов, которые были разделены на три блока: первый блок вопросов (с 1-6) включал общую информацию о направлении, профиле и уровне образования респондентов; второй блок (7-16) содержал информацию об установках респондентов к работе с детьми с РАС, степени их осведомленности о признаках аутизма и методах с доказанной эффективностью, наиболее часто применяемых в практике; третий блок вопросов (17-35) предназначался студентам, имеющим любой опыт работы с детьми с РАС, и включал в себя вопросы о степени сформированности профессиональной и психологической готовности респондентов к профессиональной деятельности с детьми с РАС, об их отношении к системе инклюзивного и специального образования для данной группы детей. Для количественной оценки результатов был применен сравнительный анализ распределения ответов опроса и критерий χ^2 — угловое преобразование Фишера, который предназначен для сопоставления частоты встречаемости показателей осведомленности о РАС и готовности к профессиональной деятельности с детьми с РАС.

Анализ ответов по критерию осведомленности респондентов о признаках РАС показал, что 90,2% студентов владеют знаниями о признаках, характерных для детей с РАС и выделяют преимущественно речевые нарушения, поведенческие нарушения, стереотипии, социальные нарушения.

Полученные данные доказывают, что в настоящее время теоретическая подготовка специалистов осуществляется на достаточно высоком уровне, обучающиеся каждого направления называли признаки РАС, которые описаны как золотой стандарт диагностики расстройств аутистического спектра. Однако для обучающихся наиболее характерно называть два признака правильно (речевые, поведенческие нарушения). При этом третий признак обучающиеся либо выбирали некорректно, либо определяли дополнительные признаки оценки РАС. Только 25,7% (42 человека) смогли перечислить дисциплины, в рамках которых были получены знания о РАС.

Данные о том, что большинство обучающихся не смогли назвать дисциплины, посвященные тематике РАС и практикоориентированным подходам работы с детьми с РАС, позволили выявить необходимость включения специальных курсов в учебные планы. Результаты опроса указывают, что теоретических знаний о расстройствах аутистического спектра не хватает для глубокого понимания диагностики, коррекции и сопровождения детей с РАС. Отметим, что большинство дисциплин, которые посвящены проблемам РАС представлены в рамках только таких направлений подготовки как «Клиническая психология» и «Специальное (дефектологическое) образование».

Далее обучающимся было предложено оценить все методы, которые применяются при коррекции нарушений у детей с РАС. Как показали результаты опроса, по мнению респондентов, наиболее известными методами являются: метод «Арт-терапии», о нем осведомлены 58,9% (96 человек), прикладной анализ поведения (АВА), о нем осведомлены 46% (75 человек), метод

альтернативной коммуникации (PECS), о нем осведомлены 38% (67 человек). Согласно существующим данным, методами с доказанной эффективностью являются следующие: прикладной анализ поведения (АВА), терапия опорных навыков (PRT), денверская модель раннего вмешательства (ESDM), альтернативная коммуникация (PECS), остальные методы либо не выявили доказанную эффективность, либо требуют дальнейшего изучения (Осин, Устинова, 2020).

В результате опроса также были выявлены данные по критерию готовности осуществлять работу с детьми с РАС. Согласно полученным данным, готовы продолжить свою профессиональную деятельность 44% (71 человек), остальные обучающиеся, либо затруднились ответить, либо ответили «нет». В условиях инклюзивного образования с данной категорией детей готовы работать 68 % (110 человек) опрошенных, при условии достаточной профессиональной переподготовки. Обучающиеся указывали на необходимость повышения профессиональной квалификации в начале профессиональной деятельности в области изучения методов работы с детьми с РАС.

Большинство участников исследования считают, что им важно получить дополнительные сведения и пройти профессиональную переподготовку для дальнейшей работы с детьми с РАС. К вышесказанному стоит добавить, что три основные проблемы, которые оцениваются как значимые, касаются практической стороны подготовки к работе с детьми с РАС: 14,1 % (23 человека) считают, что знаний о методах коррекции недостаточно, 12,8% (21 человек) отмечают отсутствие практического опыта работы с РАС, теоретических знаний о признаках РАС не хватает 9,8% (16 человек). Полученные результаты указывают на то, что большинство обучающихся, в целом, готовы работать с детьми с РАС, однако полученных знаний и навыков для них все еще недостаточно для полноценной профессиональной реализации.

Проведенный опрос, показал, что будущие специалисты владеют недостаточными знаниями о современных специальных методиках дифференциальной диагностики и умениями применять их на практике в работе с детьми с РАС; недостаточными умениями по применению современных специальных коррекционно-развивающих и обучающих методик и программ для детей с РАС.

Полученные результаты позволили определить возможные решения преодоления сложностей в подготовке специалиста к работе с детьми с РАС, а именно: обновление учебных планов основных образовательных программ подготовки специалистов системы образования за счет включения модулей/дисциплин, где раскрываются не только темы о характерных признаках РАС, но и о современных методах коррекционной работы с детьми с РАС в междисциплинарном контексте; изменение подходов к содержанию курсов профессиональной переподготовки и повышения профессиональной квалификации специалистов, осуществляющих сопровождение детей с РАС современным методам с доказанной эффективностью; проведение междисциплинарных тематических конференций и исследований; разработка учебно-методических материалов и цифровых образовательных ресурсов по обучению практическому применению эффективных методов работы с детьми с РАС с привлечением мультидисциплинарной рабочей группы специалистов.

Литература

1. Самсонова Е.В., Алексеева М.Н. Проблемы организации образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 97–104. DOI: 10.17759/pse.2016210311.
2. Черенёва Е.А., Богдашина О.Б., Казанова М., Сяоли Л. Модернизация идей исследования аутизма и развития системы помощи людям с аутизмом в России: от региональной инициативы к

глобализации решений // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 131–140. DOI: 10.17759/pse.2016210315.

3. Nigmatullina I., Vasina V., Pavlova L., Garachshenko V., Sin K.F. Competencies of Specialists Working with Children with ASD in the System of Continuing Education // Education and Self Development. 2024. Vol. 19. № 3. PP. 56-71.

4. Mukhamedshina Y.O., Fayzullina R.A., Nigmatullina I.A., Rutland C.S., Vasina V.V. Health care providers' awareness on medical management of children with autism spectrum disorder: cross-sectional study in Russia // BMC medical education. 2022. № 22(1). P. 1-10. DOI: 10.1186/s12909-021-03095-8.

5. Лемех Е.А., Хитрюк В.В. Критериально-диагностический компонент ресурсного обеспечения инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра: подготовка будущих педагогов-психологов // Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей: сб. материалов I Междунар. науч.-практ. конф. / редкол. Е.А. Клещева (гл. ред.) [и др.]. Барановичи, БарГУ, 26 - 27 мая. 2016. С. 86-90.

6. Осин Е., Устинова Н.В. Научно обоснованные подходы к ведению детей с расстройствами аутистического спектра в педиатрической практике [Электронный ресурс] // Методическое руководство Фонда содействию решению проблем аутизма в России «Выход», в рамках проекта «Информационный сет «Аутизм - ЭТО», ноябрь, 2020. URL: <https://autism.help/uploads/store/uploa.pdf>.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

DEFINITION OF THE BASIC CONCEPTS OF THE PROBLEM OF DEVELOPING AN ACTIVE VOCABULARY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Сакулова Акбоне Байбатыровна

Sakulova Akbone Baybatyrovna

КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

KazNPU named after. Abaya, Almaty, Kazakhstan

E-mail: sakbop2018@mail.ru

Омар Ардак Сарсенбаевна

Omar Ardak Sarsenbayevna

Казахстан, г. Шымкент, Южно-Казахстанский педагогический университет

им. Узбекали Жанибекова

Kazakhstan, Shymkent, South Kazakhstan Pedagogical University named after Uzbekali Zhanibekova

E-mail: omar.ardaak@mail.ru

Аннотация.

В статье рассмотрены особенности и особенности формирования коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Значение связной речи в жизни человека колоссально. Без нее невозможна успешная социализация. В свою очередь, отсутствие коммуникативного взаимодействия со сверстниками и взрослыми приводит к тому, что у обучающихся появляется стеснительность, замкнутость, иногда агрессия. Все это приводит к дезадаптации ребенка в социуме, особенно на этапе обучения в школе.

Ключевые слова: индивид, устная и письменная, диалог и монолог, активный словарный запас, пассивный словарный запас, коммуникативную и некоммуникативную, смысловое восприятие.

Abstract.

The article discusses the features and peculiarities of the formation of communication skills of primary school children with intellectual disabilities. The importance of coherent speech in human life is enormous. Successful socialization is impossible without it. In turn, the lack of communicative interaction with peers and adults leads to the fact that students become shy, withdrawn, and sometimes aggressive. All this leads to maladaptation of the child in society, especially at the stage of schooling.

Keywords: individual, oral and written, dialogue and monologue, active vocabulary, passive vocabulary, communicative and cognitive, semantic perception.

Органы восприятия играют важную роль в жизни каждого человека. На них воздействует разнообразное количество внешних явлений, по-разному влияющих на органы чувств. Но в основном они активизируют то, что близко похоже на ощущение, только без своеобразной ответной реакции индивида на воспринимаемый им объект. Отсутствие, или неправильная работа одного или нескольких органов ведет к неполному восприятию окружающего пространства, что приводит к нарушению развития высших психических функций, в том числе и к нарушению развития речи. Существует множество трактовок такого понятия, как речь. С. Л. Рубинштейн определяет речь как средство общения, при помощи которой люди выражают свои мысли и влияют на других, общаясь. Она существует в сознательной и мыслительной формах, что говорит о ее смысловом и чувственном содержании.

Р. С. Немов дает собственное определение речи, акцентируя другие стороны. Являясь особым видом деятельности, речь включает в себя систему письменных знаков, символов или звуков, которые человек может использовать для хранения, обработки, представления и передачи какой-либо информации. Р. С. Немов при характеристике речи указывает и на то, что она существует не только во внешнем проявлении, но и во внутреннем. Если внешняя речь является лишь средством общения, то внутренняя – мышления. Речь многогранна и может принимать множество форм. Но основных форм речи две: устная и письменная. Письменная форма речи отличается от устной, во-первых, тем, что представлена в графическом виде (использование буквенных символов), во-вторых, имеет строгий порядок слов. Помимо устной и письменной речи существует также внешняя и внутренняя. Внешняя речь относится к процессу коммуникации, через общение обменивая информацией. Внутренняя речь связана с процессом мышления, это мысли человека. Устная речь имеет свое деление. Она включает в себя диалог и монолог. Беседа является основной формой устной речи и является составляющим диалогической, разговорной, речи. Диалогическая речь характеризуется обязательным наличием в процессе общения собеседника и его активной поддержки. В отличие от диалога, монологическая речь не требует наличие собеседника, может быть слушатель, который не участвует в разговоре, а только слушает излагаемую информацию. Диалогическая и монологическая речь может быть двух видов: активная и пассивная. Активная форма, это та форма, которая осуществляется во внешней речи, то есть форма говорящего и пишущего, а пассивная форма, форма слушающего или читающего.

Л. С. Выготский [4] считал, что с двухлетнего возраста речь приобретает более интеллектуализированный характер, а мышление становится речевым. Этот момент характеризуется быстрым ростом объема как собственного словарного запаса, так и словарного запаса, используемого для общения. Ребенок впервые обнаруживает символическую функцию речи и понимает, что слово

может служить как средство коммуникации и способ решения проблем и понимает, что за одним словом может стоять несколько значений. Таким образом ребенок усваивает понятия и овладевает навыком обобщения. Выделяют две основные функции речи – коммуникативную и сигнификативную.

Под сигнификативной функцией подразумевается, как правило, то, что речь обозначает реальные предметы, их свойства, действия, связи. Здесь имеется в виду то, что каждое слово имеет свое индивидуальное значение. Коммуникативная функция языка также называется информационной функцией или функцией общения. Она включает в себя способы выражения мыслей и средства воздействия. Сама по себе выразительная функция не определяет речь, так как ее невозможно сравнить с любой выразительной реакцией. Считается, что речь может существовать только там, где есть семантика, то есть значение, которое обладает вещественным носителем в виде звука, жеста, зрительного образа и так далее. Речь сообщает о каком-то явлении, предмете. Она обращается к кому-то, к существующему или несуществующему слушателю. Прямая речь более выразительна, поскольку включает в себя большее количество выразительных моментов и выходит за рамки абстрактных систем значений. Настоящий или точный смысл высказывания раскрывается через специфические выразительные моменты (стилизация, интонация, мимика и так далее). Правильное понимание речи основывается не только на знании значения используемых в ней слов, но и на интерпретации выражения в конкретный момент, который раскрывает внутренний смысл первоначального вклада говорящего.

Речь тесно связана с языком, поэтому очень важно отличать одно от другого. Прежде всего необходимо помнить, что речь представляет собой ряд звуков, которые воспринимаются и воспроизводятся индивидом. В отличие от нее, язык – система условных символов и знаков, при помощи которых возможна передача сочетаний звуков, которые имеют определенное значение и смысл для человека. Также язык способен существовать вне речи и может изменять свой вид со временем. Речь, напротив, не может существовать вне языка, что является их главным отличием. Она не может быть усвоенной без него. Но несмотря на то, что есть между ними отличия, они также схожи тем, что единицей языка и речи выступает слово, являющийся важным элементом в жизни человека, с помощью которого происходит обобщение тех предметов и явлений, отражающих окружающую действительность.

С. Л. Рубинштейн под понятием «слово» имеет в виду в первую очередь способ обобщения, то есть является определенной формой существования понятия и мысли.

Другой взгляд на это понятие имеет Р. С. Немов. Он приравнивает «слово» к «понятию», имея в виду, что каждое слово соотносится с понятием, относящимся не к одному определенному предмету, а к их однородной группе слов. Слова-понятия, по его мнению, помогают обобщать и углублять знания человека об предметах действительности, а также узнать его по тем качествам и свойствам, которые характерны для него. В связи с этим понятие выступает важным элементом восприятия, внимания, памяти, а не только мышления и речи, придавая этим процессам избирательность и глубину. Человек, используя понятие для определения предмета или явления, автоматически видит в них больше, чем получается прочувствовать через органы чувств.

Усвоение слов-понятий происходит человеком постепенно, и начинается с признаков предмета или явления, включенных в это понятие овладение качественными характеристиками происходит в несколько этапов. Сначала формируются только те, которыми ребенок пользуется в процессе взаимодействия с соответствующими предметами, а дальше, в процессе расширения жизненного опыта и его обогащения, усваивается более глубокий смысл этого понятия, включающий те качества

объектов, которые непосредственно не воспринимаются. Из этого следует, что совокупность слов-понятий образует определенный запас, который называют словарным запасом, или словарем.

Словарный запас является основой языка, так как слово является средством связи мышления с окружающим миром. М. Р. Львов определяет слово, как частицу знаний, обобщения опыта, хранящееся в памяти и используемое человеком в речемыслительной деятельности. Считается также, что словарный запас является частью речевого развития, овладение которым является важной предпосылкой для интеллектуального развития ребенка. Это связано, в первую очередь, с содержанием исторического опыта, который может быть приобретен в обобщенной и отраженной форме [3]. С точки зрения психологии, словарный запас представляет собой сочетание активного и пассивного словаря. Под пассивным словарным запасом понимаются, как правило, те слова, которые человек знает и понимает. При помощи активного словаря человек может общаться с другими людьми в форме устной или письменной речи [1].

Овладение словарным запасом является важной предпосылкой для когнитивного развития. Это обусловлено тем, что содержание исторического опыта, приобретенного в процессе развития, отражено и заключено в речевых формах, в частности, в значении слов. Усвоение лексики включает в себя накопление и развитие содержания мыслительных процессов, а также уточнение и формирование понятий. Помимо этого, она также способствует развитию операциональной стороны мышления, так как усвоение значений слов основано на таких видах деятельности, как анализ, синтез и обобщение.

Нами были проанализированы определения понятий: «активный словарный запас» и «пассивный словарный запас», которые предлагают следующие исследователи: Г. Н. Бавыкина [2], В. В. Гербова [5], Е. Н. Хвалина. Нам кажется, что точное определение этих понятий дает Г. Н. Бавыкина. Таким образом, активный словарь – слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет в процессе общения через устную или письменную речь. Пассивный словарь, напротив, включает в себя слова, которые человек понимает в процессе разговора, либо при чтении книг, писем и так далее. В процессе восприятия речи участвует слух и зрение, что помогает установить взаимосвязи элементов языка и сформировать представление об их значении. Данный процесс протекает в двух этапах, таких как восприятие и понимание речевого высказывания. Для этого понимания необходимо развивать отдельный вид восприятия: «смысловое восприятие». На успешное усвоение словарного запаса влияет смысловое восприятие.

По мнению И. А. Зимней, смысловое восприятие – единый процесс взаимодействия восприятия и понимания, процесс осмысления и восприятия, который в конечном итоге приводит к пониманию, или не пониманию конкретного речевого сообщения. Без хранения языковой информации в памяти невозможно понимание слов, то есть конечная символическая функция не выполняется [5]. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, речь, являясь одной из важнейших психических функций, тесно связана с другими психическими функциями – восприятием, мышлением, вниманием, памятью. Для совершенствования всех этих высших психических функций необходимо изучать окружающую действительность. Особенно это важно для развития словаря ребенка. Мы выяснили, что активный словарь, это те слова, которые ребенок активно употребляет в своей речи и знает их значение. А для усвоения словаря, как активного, так и пассивного, необходимо развивать смысловое восприятие.

Литература

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов. М., 1997. 704 с.

2. Бавыкина Г. Н. Методика развития активного словаря дошкольников: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2016. 256 с.
3. Волосовец Т. В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. М., 2002. 202 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 352 с.
5. Гербова В. В. Развитие речи в детском саду: методическое пособие. М., 2017. 120 с.

ОТНОШЕНИЕ СВЕРСТНИКОВ К ДЕТЯМ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

THE ATTITUDE OF PEERS TOWARDS CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Синягина Наталья Юрьевна

Sinyagina Natalia Yuryevna

Россия, Москва, АНО Центр научно-практических разработок и экспертиз в области образования

Russia, Moscow, ANO Center for scientific and practical developments and expertise in the field of education

E-mail: nsinyagina@yandex.ru

Аннотация.

В статье представляются данные изучения отношения школьников к своим сверстникам с расстройством аутистического спектра. Обосновывается важность таких отношений. Описываются приоритеты ресурсного подхода в этом процессе, приводятся аргументы в пользу лично-ориентированных технологий в развитии коммуникативных качеств аутичных детей.

Ключевые слова: ребенок с расстройством аутистического спектра, аутичные и неаутичные дети, отношение сверстников, ресурсный подход, лично-ориентированные технологии.

Abstract.

The article presents data on the study of the attitude of School students to their peers with autistic spectrum disorder. Article substantiates the importance of such relations. The resource approach and its priorities in this process are described. Article provides arguments in favor of personality-oriented technologies in the development of the communicative qualities of children with autism.

Keywords: children with autistic spectrum disorder, autistic and non-autistic children, peer attitudes, resource approach, personality-oriented technologies.

Многолетняя практика развития детей с расстройством аутического спектра (РАС), посещающих школу, позволила нам заметить, что весьма значимым фактором здесь выступает восприятие и принятие таких детей окружающими людьми. Изучение этого весьма актуально, поскольку взаимодействие с детьми и взрослыми людьми, в том числе и в образовательной среде, оказывает позитивное влияние на рост и развития аутичных детей, а приобретаемые в таком общении навыки помогают им добиваться наибольших успехов не только в учебе, но и в жизненных целях (Крамар, 2016; Мухарямова и др., 2021; Хаустов, 2021).

Однако школьники с РАС часто жалуются на отсутствие благоприятной образовательной среды и позитивного отношения к ним сверстников (Notbom, 2005). Опыт взаимодействия с 34 детьми

разного спектра аутизма позволил заметить, что аутичные дети, сталкиваясь с негативным к ним отношением, высказывают нежелание посещать школу, поскольку: сверстники их обижают, обзывают и не хотят с ними взаимодействовать. Более 40% сверстников не желают дружить с таким ребенком, считая его «странным» (32,4%), «заносчивым» (12,0%), «неадекватным» (8,6%) (Синягина, 2023). Наиболее эмоционально на такое отношение реагируют девочки. Марина (14 лет) отказывается ходить в школу (посещает школу с 9 лет, учится на год младше сверстников), поскольку дети смеются над ней, называют «УО», «дебилка», забрасывают сумку на шкаф, откуда она не может ее самостоятельно достать. При этом мама Марины считает, что посещение школы значительно продвинуло девочку - она стала больше и понятнее говорить, у нее появились интересы - собирает маленьких кукол разных стран, стала сама проситься поехать в магазин, чтобы их купить, меньше чурается людей.

В целях изучения отношения сверстников к детям с РАС мы провели опрос (n = 36) с последующей уточняющей беседой с участниками опроса, давшими наиболее отвергающие ответы (n = 12) и обобщение информации об особенностях общения аутистов со сверстниками, представленной их педагогами и родителями (22 записи). В исследовании приняли участие представители двух развивающих групп (15 чел., среди которых было 3 подростка с РАС) и ученики 6 класса обычной общеобразовательной школы (n = 24), в котором обучалась девочка с РАС. Возраст участников опроса 12-15 лет. В данной статье представлены полученные результаты и их краткий анализ.

Результаты опроса показали, что более половины респондентов (54,2%) считают, что дети с РАС должны учиться отдельно, поскольку «в школе они практически ничего не делают» (41,6%), «общаться с ними трудно» (41,6%), «они бывают агрессивными» (22,2%), «они не от мира сего» и «их трудно понять» (по 5,6%). Из приведенных данных видно, что большинство неаутичных школьников воспринимают аутичных негативно, в том числе и потому, что их поведение не совсем им понятно. Они делают свои заключения основываясь на видимых образцах их поведения, оценивая их соответствие известным социальным нормам взаимодействия (более 40%) или ориентируются на свое мнение, хотя бы они общаются с ними (около 30%, то есть практически каждый третий).

Участники опроса отметили, что аутичные сверстники пугают их своими необычными особенностями в поведении: проявлениями повторяющихся движений (назвали 33,3%), странными дружескими отношениями (25,0%), отстраненностью (22,2%), постоянным накручиванием волос на пальцы (8,3%) и т.п. При этом сверстникам жалко таких детей, и они сочувствуют им (75,0%), пытаются понять и подружиться (30,6%). А 11,1% отметили, что они дружат с таким ребенком, ходят в гости, вместе играют, и один подросток указал, что у него такой брат, он его очень любит и защищает его от грубых одноклассников. О таких особенностях и о том, как окружающие преодолевают непонимание в отношении проявлений аутизма, в своих публикациях, пишет и аутист с детства, ныне профессор биологии Т. Грандин (Grandin, 2008).

В силу ряда специфических особенностей аутичных детей часто проявление дружеских намерений со стороны неаутичных сверстников не встречает сиюминутного ответа аутистов, им нужно определенное время, чтобы принять мысль о таком взаимодействии и только потом они могут пойти на контакт. Многолетняя работа с аутичными детьми позволила нам заметить, что мнение о том, что они не способны формировать дружеские отношения и что им не хватает эмоций, юмора и сочувствия не совсем верно. Большинство аутичных детей, с которыми мы работали, обладают этими качествами, однако выражают их по-своему, иногда не совсем привычно и понятно неаутичным людям. Здесь требуется специальная работа по организации такого взаимодействия, информирование других, в том числе и сверстников, об особенностях таких детей (Синягина, 2024).

В данном опросе получены интересные данные и об отношении сверстников к учебным успехам аутичных детей: 77,8% опрошенных, указывая наиболее низкую успеваемость аутичных сверстников, отмечали отсутствие у них желания учиться, мотивации, на их безразличие к этому процессу. Около 23% респондентов написали, что их аутичные сверстники не стремятся быть успешными и ничего не ждут от жизни, и каждый третий отметил, что не знает бывают ли их аутичные сверстники довольным и счастливыми. Здесь также ссылаясь на свой опыт, отметим, что наблюдаемые дети действительно мало думают о будущем, в противовес родителям, которые постоянно проявляют беспокойство об этом.

Таким образом, по приведенным в статье данным, видна устойчивая негативная предвзятость, с которой могут сталкиваться аутичные дети со стороны своих сверстников. Это важно с точки зрения профилактики стигматизации и потенциальных последствий для развития аутичного ребенка и поэтому предполагает преодоление этого. Рассмотрение такого отношения с позиций, основанных на поиске социальных пробелов у неаутичных и аутичных школьников, а затем на установление различных вмешательств для смягчения проблем мы считаем не продуктивным путем. Наш подход основан на реализации жизненного потенциала и вместо традиционной точки зрения адаптации к дефицитам или их смягчения, мы предлагаем корректировку и усиление сильных сторон личности аутичного ребенка. Такой подход позволяет максимально использовать личностные ресурсы ребенка в его интересах, спроектировать траекторию наиболее приемлемого актуального и будущего жизненного плана. Инструменты и методы для этого дают нам личностно – ориентированные технологии, которые помогают реализовать индивидуальную стратегию организации жизни аутичного ребенка, позволяют отойти от формально-объективного результата (учебные оценки, количественные характеристики поведения, нарушения нормативных требований и т.п.) и сосредоточиться на субъективных его достижениях. Зная, что аутизм пожизненное состояние, главная идея нашей психологической работы заключается в важности подготовить ребенка к взрослой продуктивной жизни, научить взаимодействию с другими людьми, приспособить к разным жизненным ситуациям.

Литература

1. Крамар Е.С. Жизнестойкость в контексте жизненного пути личности родителей детей с расстройством аутистического спектра (РАС) / Е. С. Крамар // Перспективы науки и образования. 2016. № 4 (22). С. 62–66.
2. Мухарямова Л.М., Савельева Ж.В., Кузнецова И.Б., Гарапшина Л.Р. 2021. Аутизм в России: противоречивое поле диагностики и статистики. *The Journal of Social Policy Studies*. № 19(3). 437-450. URL: <https://doi.org/10.17323/727-0634-2021-19-3-437-450>
3. Хаустов А.В. Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2020 года / А. В. Хаустов, М. А. Шумских // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 1. С. 4–11. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190101>
4. Синягина Н.Ю. Особенности развития ребенка с расстройством аутистического спектра. *Мир психологии*. 2023. № 4 (115). С. 72-84.
5. Notbom E. Ten things every child with Autism wants you to know. *Future Horizons*. 2005. 111 p.
6. Grandin T. *Developing Talents: Careers for Individuals with Asperger's Syndrome and High-functioning Autism*/ T. Grandin, K. Duffy. Updated, Expanded Edition. AAPC Publishing, 2008. 185 p.

7. Синягина Н.Ю. На пути к успешному будущему: из опыта развития ребенка с расстройством аутистического спектра. Исследователь. 2024. № 1-2 (45-46). С.12-19.

ИНКЛЮЗИВНЫЙ УЧИТЕЛЬ XXI ВЕКА: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ

AN INCLUSIVE TEACHER OF THE 21ST CENTURY: CHALLENGES AND SOLUTIONS

Смирнова Зухра Нурулловна, Павлова Лада Юрьевна

Smirnova Zukhra Nurullovnna, Pavlova Lada Yurievna

Россия, Казань, средняя общеобразовательная школа №86 Советского района,

Russia, Kazan, Secondary school No.86 of the Sovetsky district,

E-mail: zuhrik2783770@yandex.ru, Lad-nech2009@yandex.ru

Аннотация.

В статье рассмотрен опыт работы в процессе обучения детей с расстройствами аутистического спектра в концепции инклюзии в рамках ресурсного класса на базе МБОУ «Школа №86» Советского района г. Казань. Ключевое внимание уделено трудностям взаимодействия с детьми с РАС и способам их преодоления.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, ресурсный класс, трудности обучения детей с РАС, аутизм, тьютор.

Annotation.

The article considers the experience in the process of teaching children with autism spectrum disorders in the concept of inclusive education in a "resource room" model based on MBOU "School No. 86" of the Sovetsky district of Kazan. Key attention is paid to the difficulties of interacting with children with ASD and ways to overcome them.

Keywords: inclusive education, resource room, learning difficulties for children with ASD, autism, tutor.

Одним из приоритетных направлений модернизации школьного образования является создание условий для полноценного включения в образовательный процесс и успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья. В отдельную группу можно отнести детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС), для многих из них инклюзивное образование является наиболее эффективным. На сегодняшний день расстройства аутистического спектра – самая распространенная группа нарушений развития, характеризующаяся особенностями коммуникации, поведения и эмоциональной сферы. У некоторых детей есть сопутствующие проблемы с тем, как они учатся и осваивают информацию, проблемы с психическим здоровьем или другие коморбидные состояния, а это означает, что все эти дети нуждаются в разных уровнях поддержки.

Анализ современной теории и практики показывает, что для разных категорий детей с РАС необходимо разрабатывать и применять различные методы и модели обучения, поэтому универсальной модели инклюзивного образования не существует. Одна из зарекомендовавших себя моделей организации образования детей с расстройствами аутистического спектра, «ресурсный класс», подразумевает, постепенное включение обучающихся с РАС в образовательную среду совместно со сверстниками [1]. На базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №86 с углубленным изучением отдельных предметов» Советского района г. Казань действует именно эта модель, в рамках которой обучаются 10 детей.

Компетентность современного педагога инклюзивного образования напрямую зависит от его знаний, навыков и понимания особенностей развития учеников с ОВЗ. Специалисты должны уметь составлять индивидуальные программы, основанные на потребностях и возможностях детей, и при этом не противоречащие рекомендациям ПМПК и требованиям ФГОС, ФАОП. Для эффективной работы с детьми с РАС специалисты должны уметь мотивировать детей к обучению, знать особенности детской физиологии и психологии, владеть методами обучения и повышения успеваемости у детей с РАС, уметь работать с нежелательным поведением. В нашей школе работу с детьми с РАС осуществляют учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагог-психолог, воспитатели и тьюторы, прошедшие соответствующее обучение в рамках курсов повышения квалификации, профессиональной подготовки и сертификационных курсов по прикладному анализу поведения (Школа Юлии Эрц).

В отличие от других детей, у которых адаптация в школе происходит произвольно и спонтанно, дети с РАС не в состоянии самостоятельно освоить общепринятые правила и нормы поведения. Чаще всего мы учим ребенка с РАС самым элементарным вещам: закрывать двери, одеваться и раздеваться в нужных местах, доставать и убирать учебные материалы, использовать столовые приборы. Основной задачей педагогов в условиях школы является устранение проблем, затрудняющих процесс обучения, или их минимизация в целях формирования знаний, умений и навыков, необходимых для социализации детей с РАС [2].

В период адаптации наиболее важным для нас является установление сотрудничества с обучающимися с расстройствами аутистического спектра. В этом вопросе педагогам следует опираться на современные исследования и доказательные методы установления и поддержания сотрудничества. На начальном этапе наши специалисты действуют мягко и осторожно, не предъявляют сложных требований, применяют в основном индивидуальные инструкции, постепенно их усложняя и переводя во фронтальные. Мы активно используем сенсорные комнаты, применяем метод положительного подкрепления (предоставление мотивационных стимулов после демонстрации ребёнком желаемого поведения). При наличии нежелательного поведения используем таблицу сбора данных АВС, которая позволяет проанализировать функцию проблемного поведения и построить план дальнейшей коррекционной работы.

Наибольшие трудности у детей данной категории связаны даже не с самим усвоением знаний и умений, а с их практическим использованием. Ввиду отсутствия специальных учебников для детей с расстройствами аутистического спектра, наши педагоги адаптируют учебные материалы с учётом индивидуальных возможностей и потребностей обучающихся. В своей работе мы активно используем визуальное расписание для организации образовательного процесса, подкрепляем устные и письменные задания картинками, схемами, используем хоровые ответы. При обучении составу числа и навыку решения примеров применяем визуальные подсказки. Если ребёнок недостаточно овладел навыком письма букв, цифр, делает это медленно, возникает нежелательное поведение, на начальных этапах мы предлагаем ему задания с минимальной необходимостью заполнения. В процессе обучения мы используем большое количество средств наглядности (интерактивные столы, доски-проекторы), так как у детей с расстройствами аутистического спектра навык визуального восприятия является наиболее сохранным [3].

Исходя из опыта работы с детьми с РАС и оценки её результативности, мы убедились, что умение установить контакт, найти общий язык с учениками является главным качеством инклюзивного педагога. Любовь к детям играет здесь, пожалуй, ключевую роль, ведь работать с

особенными учениками бывает непросто как физически, так и морально. Но когда педагог любит детей и получает удовольствие от взаимодействия с ними, даже сложные задачи даются легче.

Важнейшими качествами инклюзивного педагога являются терпение и сдержанность. Иногда педагогу приходится по несколько раз повторять одну и ту же инструкцию, просьбу или запрет, нередко это вызывает у учеников нежелательное поведение. Задача специалиста – оставаться спокойным и последовательным, внимательно отслеживать свои собственные реакции, чтобы не подкрепить проблемное поведение и при этом поддержать позитивное взаимодействие с учеником. Отзывчивость и эмпатия – те качества современного инклюзивного учителя, которые помогают даже в самых сложных ситуациях понять боль и страх ребенка, разделить его сомнения и переживания, помочь ему справиться. Особую роль в работе специалиста ресурсного класса играет командная работа, обеспечивающая эффективное обучение детей и взаимную поддержку, совместный профессиональный рост самих педагогов. Необходимость постоянно учиться новому, внедрять различные инновации в педагогическую практику держит специалистов в профессиональном тонусе и даёт возможность постоянно наращивать компетенции. Также профессиональному росту способствует кураторское сопровождение команды и участие в супервизиях с сертифицированными поведенческими аналитиками.

Подводя итоги, отметим, что специалисты, работающие с детьми с РАС, должны обладать не только компетенциями в области современных доказательных практик и методов, но и рядом важных личностных качеств: большого терпения, любви, уважения и понимания к детям с разными особенностями и потребностями. Педагог инклюзивного образования – это не только профессия, но и призвание. Быть инклюзивным учителем сложно, но эта работа может приносить великолепные плоды и огромное профессиональное удовлетворение.

Литература

1. Абдуллаева, Н. И. Особенности вхождения детей с расстройствами аутистического спектра в школьное пространство / Н. И. Абдуллаева, Ю. М. Инкина, Ю. Ю. Курбангалиева // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2019. № 1(45). С. 100-105.
2. Баева, А. В. Формы и методы работы с детьми с РАС в условиях школы / А. В. Баева, А. С. Махамбетова // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. 2020. № 2(30). С. 6-9.
3. Возняк, И.В. Инклюзивное образование: как подготовить педагогов? // Гаудеамус. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-kak-podgotovit-pedagogov>.
4. Семаго, Н.Я. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Н.Я. Семаго, Т.Ю. Хотыльёва, М.С. Гончаренко, Т.А. Михаленкова // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80 с.
5. Чарыярова.А.Б. Деятельность педагога в условиях инклюзивного образования: проблемные аспекты // Гаудеамус. 2019. №2 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-pedagoga-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya-problemnye-aspekty>.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ФОРМАТЕ ИНКЛЮЗИИ: АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОДХОДОВ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

SUPPORT FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE INCLUSION FORMAT: ANALYSIS OF EXISTING APPROACHES AND DEVELOPMENT PROSPECTS

Тимергалиева Миляуша Фатхелисламовна

Timergalieva Milyausha Fathelislamovna

*Россия, с.Корсабаши, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Корсабашская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья»
Russia, Korsabash village, State budgetary educational institution "Korsabash boarding school for
children with disabilities"
E-mail: nivazjimeshe@mail.ru*

Аннотация.

Статья посвящена вопросам сопровождения детей с расстройством аутистического спектра (РАС) в условиях инклюзивного образования. В работе анализируются существующие подходы к сопровождению детей с РАС, проблемы и трудности, возникающие при этом, а также предлагаются рекомендации по оптимизации данного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, расстройство аутистического спектра, сопровождение, индивидуальный подход, групповое сопровождение, междисциплинарный подход, подготовка педагогов, ресурсы и оборудование, взаимодействие со сверстниками, индивидуальные программы.

Abstract.

The article is devoted to the issues of supporting children with autism spectrum disorder (ASD) in inclusive education settings. The work analyzes existing approaches to supporting children with ASD, the problems and difficulties encountered in this process, and offers recommendations for optimizing this process.

Keywords: inclusive education, autism spectrum disorder, support, individual approach, group support, interdisciplinary approach, teacher training, resources and equipment, peer interaction, individual programs.

В современном обществе всё большее внимание уделяется вопросам инклюзивного образования, направленного на создание равных возможностей для получения качественного образования всеми детьми, включая тех, кто имеет особенности развития. Одной из наиболее актуальных проблем в этой области является сопровождение детей с расстройством аутистического спектра (РАС) в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования: анализ существующих подходов к сопровождению детей с РАС в формате инклюзии и определение перспектив развития данного направления.

Инклюзивное образование — это процесс, направленный на обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями. Оно основано на принципах уважения к разнообразию и принятия различий между детьми. Одной из основных целей инклюзивного образования является создание условий для полноценного участия детей с особыми образовательными потребностями в жизни школы и общества в целом. Для достижения этой цели необходимо обеспечить сопровождение детей с особыми образовательными потребностями на всех этапах образовательного процесса.

Расстройство аутистического спектра — это группа расстройств развития, характеризующихся нарушением социального взаимодействия, коммуникации и стереотипным поведением. Дети с РАС могут испытывать трудности в общении, установлении социальных контактов и адаптации к новым ситуациям. В зависимости от степени тяжести и характера проявления симптомов, выделяют несколько уровней РАС:

- Лёгкий уровень: дети с лёгкими формами РАС могут успешно адаптироваться в обществе и получать образование в обычных школах.

- Средний уровень: дети со средним уровнем РАС могут испытывать некоторые трудности в общении и адаптации, но при правильной поддержке и сопровождении могут успешно учиться в инклюзивных классах.

- Тяжёлый уровень: дети с тяжёлыми формами РАС требуют более интенсивной поддержки и сопровождения в инклюзивной среде.

В настоящее время существует несколько подходов к сопровождению детей с РАС в инклюзивной среде:

1. Индивидуальный подход: этот подход предполагает разработку индивидуальной программы сопровождения для каждого ребёнка с РАС, учитывающей его индивидуальные потребности и особенности.

2. Групповое сопровождение: этот подход предполагает организацию групповых занятий для детей с РАС, направленных на развитие коммуникативных навыков, социальных компетенций и адаптации к школьной жизни.

3. Междисциплинарный подход: этот подход предполагает сотрудничество различных специалистов (педагогов, психологов, дефектологов, логопедов и др.) для разработки и реализации программы сопровождения детей с РАС.

Проблемы и трудности, возникающие при сопровождении детей с РАС в инклюзивной среде

При сопровождении детей с РАС в инклюзивной среде могут возникать следующие проблемы и трудности:

- Недостаточная подготовка педагогов и специалистов к работе с детьми с РАС.
- Отсутствие необходимых ресурсов и оборудования для сопровождения детей с РАС.
- Негативное отношение со стороны сверстников и педагогов к детям с РАС.
- Трудности в адаптации детей с РАС к новым условиям и требованиям.

Рекомендации по оптимизации сопровождения детей с РАС в инклюзивной среде. Для оптимизации сопровождения детей с РАС в инклюзивной среде необходимо:

- Разработать и внедрить программы подготовки педагогов и специалистов к работе с детьми с РАС.
- Обеспечить доступ к необходимым ресурсам и оборудованию для сопровождения детей с РАС.
- Создать благоприятную среду для взаимодействия детей с РАС со сверстниками и педагогами.
- Разработать индивидуальные программы сопровождения для каждого ребёнка с РАС, учитывающие его индивидуальные потребности и особенности.

Итак, сопровождение детей с РАС в условиях инклюзивного образования является актуальной и перспективной областью. Несмотря на существующие проблемы и трудности, можно выделить ряд положительных тенденций, связанных с развитием инклюзивного образования и сопровождения детей с РАС.

Во-первых, наблюдается рост интереса к вопросам инклюзивного образования со стороны педагогов, специалистов и родителей. Это свидетельствует о понимании важности создания равных возможностей для всех детей, включая детей с РАС.

Во-вторых, разрабатываются и внедряются новые подходы к сопровождению детей с РАС, направленные на повышение эффективности и результативности данного процесса.

В-третьих, создаются условия для повышения квалификации педагогов и специалистов, работающих с детьми с РАС, что способствует улучшению качества сопровождения.

Таким образом, можно сделать вывод, что сопровождение детей с РАС в инклюзивной среде является перспективным направлением, требующим дальнейшего развития и совершенствования.

Литература

1. Каган В. Е. Аутизм: практические рекомендации для родителей и специалистов.
2. Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития.
3. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребёнок. Пути помощи.
4. Никольская О. С. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра.
5. Соколова Н. Д., Калининкова Л. В. Дети с ограниченными возможностями: проблемы инновационных тенденций в обучении и воспитании.
6. Денисова, О. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник для вузов / О. А. Денисова, О. Л. Леханова, Д. Н. Корзун. Москва: Издательство Юрайт, 2023.

МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ИНКЛУЗИВНОЙ СРЕДЕ У УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ANIMATION AS A WAY TO DEVELOP READING LITERACY IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Файзуллина Ольга Сергеевна

Fayzullina Olga Sergeevna

Россия, Казань, Средняя общеобразовательная школа №1

Russia, Kazan, Secondary school №1

E-mail: school1.kzn@yandex.ru

Аннотация.

Читательская грамотность – это не синоним начитанности или техники чтения, а способность понимать, использовать и анализировать прочитанное. Для того чтобы заинтересовать детей, нужны нестандартные подходы, новые технологии. Одной из таких технологий является совместное создание мультфильма учителем-логопедом, мультипликатором и детьми. Данная технология позволяет не только осуществить необходимую коррекцию недостатков в речевом развитии у детей с ОВЗ, но и даёт возможность применения своих потенциальных способностей любому ребёнку, с любым уровнем развития, любым состоянием здоровья; способствует установлению позитивного межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Ключевые слова: читательская грамотность, мультипликация, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, коррекция нарушенных функций.

Abstract.

Reading literacy is not a synonym for reading or reading technique, but the ability to understand, use and analyze what you read. In order to interest children, non-standard approaches and new technologies are needed. One of these technologies is the joint creation of a cartoon by a speech therapist, an animator and children. This technology allows not only to carry out the necessary correction of deficiencies in speech

development in children with disabilities, but also gives the opportunity to use their potential abilities for any child, with any level of development, any health condition; promotes the establishment of positive interpersonal interactions with peers and adults.

Key words: reading literacy, animation, child with disabilities, correction of impaired functions.

Описание практики: для ребенка с ограниченными возможностями здоровья для полноценной реализации образовательной деятельности в условиях общеобразовательной школы необходимо создать условия всестороннего развития и коррекции нарушенных функций. В соответствии с новыми образовательными стандартами можно четко выделить 4 вектора обновления ФГОС: функциональную грамотность, воспитание, т.е. воспитательную, нравственную составляющую всех уроков, метапредметные результаты, которые отрабатываются на предметном содержании каждый день и каждый урок, развитие речи учащихся во всех предметных областях урочной и внеурочной деятельности.

Читательская грамотность, как один из подразделов функциональной грамотности, занимает лидирующую позицию в развитии навыков понимания текста и его интерпретации. Читательская грамотность – это не синоним начитанности или техники чтения, а способность понимать, использовать и анализировать прочитанное. У развитого читателя должны быть сформированы 2 большие группы навыков: 1) способность из текста получать информацию и строить на ее основе суждения. 2) умение делать логические выводы и давать оценку происходящим событиям на основе личного опыта.

Для того чтобы заинтересовать детей, нужны нестандартные подходы, новые технологии. Одной из таких технологий является совместное создание мультфильма учителем-логопедом, мультипликатором и детьми. Данная технология позволяет не только осуществить необходимую коррекцию недостатков в речевом развитии у детей с ОВЗ, но и даёт возможность применения своих потенциальных способностей любому ребёнку, с любым уровнем развития, любым состоянием здоровья; способствует установлению позитивного межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Мультипликация в образовательном процессе – это новый универсальный многогранный способ развития ребенка в современном и информационно насыщенном мире.

По мнению Е. Р. Тихоновой, мультипликация (анимация) – это творческий вид кинематографа, позволяющий оживлять рисунки и предметы. Детская мультипликация – это особый вид искусства, самостоятельный и самоценный. Это возможность для ребёнка высказаться и быть услышанным, а также самостоятельно создавать произведения искусства с помощью компьютера.

Сфера применения: психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройством аутистического спектра (РАС) на логопедических занятиях на этапе основного общего образования. Практика реализуется учащимися среднего звена (11-15 лет). Данная практика реализована с 1 сентября 2022 года на базе МБОУ «Школа №1» Вахитовского района г. Казани.

Проблема: обучающиеся с расстройством аутистического спектра имеют трудности в целостном восприятии литературного произведения. Наблюдается механическое чтение без понимания смысла прочитанного.

Актуальность: читательская грамотность – это не синоним начитанности или техники чтения, а способность понимать, использовать и анализировать прочитанное. Для того чтобы заинтересовать детей, нужны нестандартные подходы, новые технологии. Одной из таких технологий является совместное создание мультфильма учителем-логопедом, мультипликатором и детьми. Данная технология позволяет не только осуществить необходимую коррекцию недостатков в речевом

развитии у детей с ОВЗ, но и даёт возможность применения своих потенциальных способностей любому ребёнку, с любым уровнем развития, любым состоянием здоровья; способствует установлению позитивного межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Новизна: использование мультипликационной технологии для развития читательской грамотности у детей с расстройством аутистического спектра

Цель: развитие читательской грамотности посредством создания мультипликаций.

Задачи: Познакомить обучающихся с технологией создания мультфильмов;

Развить мелкую моторику и координацию рук;

Развить читательскую грамотность с помощью интерпретации текстов на занятиях с учителем-логопедом;

Закрепить результат понимания текста созданием мультипликаций.

Практика - мультипликация как способ развития читательской грамотности в инклюзивной среде у учащихся с расстройством аутистического спектра имеет существенное значение в образовательном процессе. Так, у учащихся с РАС имеется выраженная положительная динамика в поиске и понимании информации, так же осмыслении и переносе полученных навыков на другие образовательные задачи. У обучающихся вырос уровень заинтересованности, мотивации.

В группу по развитию читательской грамотности входят 15 детей с ограниченными возможностями здоровья. Характеристика уровней читательской грамотности.

Низкий уровень – ученик не воспринимает чувства автора, изложенные письменно, мысли и знания; отсутствует способность к самообразованию.

Средний уровень – для получения информации из текста ученику требуется помощь педагога.

Высокий уровень – ученик выделяет главную мысль текста, может оценить текст, дать суждения без помощи со стороны.

На заключительном этапе работы над технологией по развитию читательской грамотности, мы наблюдаем, что 20% - 3 детей имеет высокий уровень сформированности читательской грамотности, 47% - 7 детей имеет средний уровень сформированности читательской грамотности, 33% - 5 детей имеют низкий уровень сформированности читательской грамотности. Заключительная диагностика проводилась в мае 2024 г.

Литература

1. Бунеев Р. Н. Понятие функциональной грамотности / Р. Н. Бунеев; // Образовательная программа «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сборник материалов / под ред. А.А. Леонтьева. – Москва: «Баласс», Издательский Дом РАО, 2003. 2. 200 текстов для обучения скорочтению / науч. ред. Г. Абдулова. Москва: Издательство АСТ, 2018. 238 с.
2. Кашкаров А.П. Как приохотить ребенка к чтению: нестандартные методики / А. П. Кашкаров. Изд. 2-е. Ростов на- Дону: Феникс, 2014. 76 с.
3. Кузнецова М.И. Международное сравнительное исследование PIRLS: возможности использования результатов для совершенствования читательской грамотности российских младших школьников / М.И. Кузнецова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 18–28
4. Рябинина Л.А., Чабан Т.Ю. Понимаем ли мы, что называем читательской грамотностью? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2, № 1 (90). С. 33–50.
5. Сметаникова Н.Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиотекосведение. 2017. Т. 66, № 1. С. 41–48.

6. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А. и др. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с. (Современная аналитика образования. № 2 (19)).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ: МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT AND INTEGRATION OF CHILDREN WITH ASD INTO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: METHODS AND APPROACHES

Хайрутдинова Лилия Викторовна

Khayrutdinova Liliya Viktorovna

Россия, Казань, МАДОУ “Детский сад №248”

Russia, Kazan, MAPEI "Kindergarten No. 248"

Аннотация.

В данной статье рассматриваются современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в образовательных учреждениях. Обсуждаются методы, которые способствуют успешной социализации и интеграции детей с аутизмом в учебную среду. Анализируется эффективность различных программ и стратегий на основе реальных примеров и исследований в этой области. Также исследуются барьеры и возможности, с которыми сталкиваются педагоги и психологи, работающие с такими детьми.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, интеграция, социализация, образование, аутизм, дети с расстройствами аутистического спектра.

Abstract.

This article examines contemporary approaches to the psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders (ASD) in educational institutions. The focus is on methods that promote successful socialization and integration of children with autism into the educational environment. The article analyzes the effectiveness of various programs and strategies based on real-world examples and empirical research in this field. In addition, it explores the barriers and opportunities faced by educators and psychologists working with these children, aiming to identify best practices and recommendations for practical application.

Keywords: psychological and pedagogical support, integration, socialization, education, autism, children with autism spectrum disorders (ASD).

Введение. Современная образовательная система всё чаще сталкивается с необходимостью интеграции детей с различными особенностями развития, в том числе и с расстройствами аутистического спектра (РАС). Психолого-педагогическое сопровождение таких детей играет ключевую роль в их успешной социализации и обучении. В данной статье рассматриваются различные подходы и стратегии, направленные на облегчение этого процесса.

Цель исследования. Основной целью исследования является анализ существующих методик и программ по сопровождению детей с РАС в образовательных учреждениях и определение их влияния на успешную социализацию и интеграцию в учебную среду.

Материалы и методы. Для достижения поставленных целей исследования использовался комплексный подход, включающий как теоретический, так и практический анализ различных методов психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Литературный обзор. Проведён тщательный обзор отечественной и зарубежной научной литературы по вопросам инклюзивного образования и методам интеграции детей с РАС. Это включало анализ статей из рецензируемых журналов, книг и методических рекомендаций, что позволило выявить наиболее актуальные и эффективные практики.

Методы наблюдения: Были применены методы прямого и косвенного наблюдения в нескольких образовательных учреждениях, реализующих программы инклюзивного обучения. Наблюдение велось за участием детей в образовательном процессе, их поведением в группах и взаимодействием со сверстниками и педагогами.

Опросы и интервью: Проводились опросы среди педагогов, тьюторов и психологов, работающих непосредственно с детьми с РАС. Были проведены структурированные интервью с родителями детей, чтобы лучше понять их опыт взаимодействия с образовательной системой и ожидания относительно интеграции и социализации их детей.

Анализ практических кейсов: Изучены и проанализированы кейсы успешной интеграции детей с РАС в образовательную среду. Это включало рассмотрение как индивидуальных образовательных программ, так и групповых занятий, направленных на развитие социальных навыков и адаптационных стратегий.

Методика прикладного анализа поведения (АВА): Особое внимание уделено методике прикладного анализа поведения, так как она зарекомендовала себя как одна из наиболее эффективных в работе с детьми с аутизмом. Изучались техники и стратегии ее применения в реальных образовательных условиях. Такой многогранный подход позволил получить всестороннее представление о существующих методах, выявить их сильные стороны и области, требующие улучшения. Собранные данные послужили основой для формулировки рекомендаций по повышению эффективности психолого-педагогического сопровождения детей с РАС.

Результаты. Анализ показал, что наиболее эффективными методами сопровождения являются: индивидуальные образовательные программы, инклюзивное обучение с участием тьюторов, использование поведенческих терапий (например, АВА — Applied Behavior Analysis), а также программы, направленные на развитие социальных навыков. Эти подходы способствуют улучшению адаптации детей с РАС в школьной среде, повышению их учебных достижений и качественной социализации.

Закключение. Интеграция детей с РАС в образовательные учреждения требует комплексного подхода, включающего как педагогические, так и психологические методики. Эффективное психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает не только академическую успешность, но и улучшает общую социальную адаптацию детей. Необходимо продолжать исследования в данной области для разработки более специализированных программ, учитывающих индивидуальные особенности каждого ребёнка.

Литература

1. Архипова А.В. Психологическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Москва: Издательство МГППУ. 2012.
2. Иванова Т.С. Аутизм: современные подходы к диагностике и коррекции. Санкт-Петербург: Речь. 2015.

3. Петров К.И. Инклюзивное образование: теоретические и практические аспекты. Новосибирск: НГТУ. 2018.
4. Smith, J. (2020). Approaches to the Education of Children with Autism Spectrum Disorders. New York: Routledge.
5. Johnson, L. & Brown, K. (2019). Social Skills Development in Children with Autism. London: Sage Publications.
6. Williams, M. (2021). Innovations in Autism Treatment and Intervention. Sydney: McGraw-Hill Education.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ С РАС К ОБУЧЕНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

MODERN METHODS OF PREPARING CHILDREN WITH ASD FOR EDUCATION IN A GENERAL EDUCATION INSTITUTION

Хайруллина Гульфия Гаптелисламовна

Khairullina Gulfiya Gaptelislamovna

*Россия, с.Корсабаш, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Корсабашская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья»
Russia, Korsabash village, State budgetary educational institution "Korsabash boarding school for
children with disabilities"*

E-mail: gulfia07@list.ru

Аннотация.

В тексте рассматривается аутизм как сложное нейropsychическое расстройство, характеризующееся трудностями в социальной коммуникации и ограниченными, повторяющимися интересами. Автор развенчивает мифы и стереотипы, связанные с аутизмом, и подчёркивает разнообразие проявлений этого расстройства. Особое внимание уделяется роли образования, социальной поддержки и творчества в жизни людей с аутизмом.

Ключевые слова: аутизм, нейropsychическое расстройство, социальная коммуникация, сенсорная чувствительность, способности, образование, социальная поддержка, творчество, мифы и стереотипы, инклюзивная среда.

Abstract.

The text examines autism as a complex neuropsychiatric disorder characterized by difficulties in social communication and limited, repetitive interests. The author debunks myths and stereotypes associated with autism and emphasizes the diversity of manifestations of this disorder. Special attention is paid to the role of education, social support, and creativity in the lives of people with autism.

Keywords: autism, neuropsychiatric disorder, social communication, sensory sensitivity, abilities, education, social support, creativity, myths and stereotypes, inclusive environment.

Аутизм - это сложное нейropsychическое расстройство, характеризующееся трудностями в социальной коммуникации и ограниченными, повторяющимися интересами. Это явление проявляется в разных формах и с различной степенью выраженности, что делает его уникальным для каждого отдельного человека. Часто аутизм сопутствует сенсорной чувствительности, где мир воспринимается через интенсивные звуки, яркие цвета или текстуры. Множество людей с аутизмом

обладают выдающимися способностями в определённых областях, таких как математика, музыка или искусство, что порождает разнообразие в их восприятии реальности.

Существует множество мифов и стереотипов, связанных с аутизмом, которые порой затмевают понимание этого расстройства. Один из наиболее распространённых мифов заключается в том, что все люди с аутизмом не способны к коммуникации. Однако, на деле, спектр возможностей составляет широкий диапазон, где люди могут выражать себя различными способами. Некоторые могут быть молчаливыми, в то время как другие легко взаимодействуют, используя альтернативные методы, такие как жесты или технологии.

Образование играет ключевую роль в поддержке людей с аутизмом. Инклюзивные подходы в обучении помогают создать более адаптированную среду, где каждый ученик может проявлять свои способности. Особенно важно учитывать индивидуальные особенности и интересы, что способствует большему вовлечению и мотивации.

Наконец, социальная поддержка — это необходимый аспект, который включает в себя понимание и принятие в обществе. Создание сообществ, где люди с аутизмом чувствуют себя комфортно и принимаются, содействует их гармоничному развитию. Принятие разнообразия обогащает не только жизнь индивидуумов, но и всю нашу культуру.

Важно также отметить, что аутизм не является препятствием для занятия творчеством. Многие люди с аутизмом проявляют выдающиеся способности в искусстве, музыке или науке. Создание пространства для самовыражения и поддержки талантов может привести к удивительным результатам и вдохновляющим историям успеха.

Образовательные учреждения и работодатели должны работать над устранением стигматизации и созданием инклюзивной среды. Программы наставничества и специализированные курсы помогают развивать навыки и уверенность у людей с аутизмом, обеспечивая им возможность влиться в общество.

Также стоит отметить, что аутичные люди могут обладать уникальной способностью к детальному восприятию мира. Их внимание к мелочам и способность сосредотачиваться на специфических интересах часто позволяют им достигать выдающихся результатов в различных сферах. Это разнообразие подходов и мышления может обогатить как научное сообщество, так и креативную индустрию.

Социальные навыки, как правило, требуют особого подхода и терпения. Программа социальной адаптации может включать в себя тренировки, ролевые игры и практические занятия, что позволяет развивать уверенность и умения в общении. Важно, чтобы такие программы были адаптированы к индивидуальным потребностям каждого человека.

Поддержка со стороны семьи и друзей также играет ключевую роль в процессе интеграции людей с аутизмом в общество. Эмпатия и понимание со стороны близких могут создать безопасную среду, в которой аутичные люди будут чувствовать себя комфортно и свободно.

Таким образом, наше общество выигрывает от разнообразия и уникальности каждого его члена. Открытость и желание научиться поддерживать людей с аутизмом создают возможности для совместного процветания и дальнейшего развития.

Литература

1. Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. Необходимы общие усилия // Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. М.: Просвещение, 1989.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. Изд. 9-е. М.: Тервинф, 2015. 228 с.

3. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок». М.: Тервинф, 2005. 220 с.
4. Никольская О. С. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом //Особый ребенок: исследования и опыт помощи. М.: Центр лечебной педагогики; Тервинф, 1998. Вып. 1.
5. Семаго Н. Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ. М.: Центр «Школьная книга», 2010.
6. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Тервинф, 2011.

АКТУАЛЬНОСТЬ СИСТЕМОГО ПОДХОДА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАС

THE RELEVANCE OF A SYSTEMATIC APPROACH TO PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN OF ASD

Шатунова Оксана Юрьевна

Shatunova Oksana Yurievna

Россия, Казань, МАДОУ «Детский сад 391 Ново-Савиновского района» г. Казани

Russia, Kazan, MADOU "Kindergarten 391 of the Novo-Savinovsky district" of Kazan

E-mail: soksana81@mail.ru

Аннотация.

Актуальность данной статьи заключается в том, что в условиях модернизации системы образования РФ поднимается проблема обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях общеобразовательных учреждений. Приоритетным направлением государственной политики в сфере образования является инклюзивное образование детей с ОВЗ. Государство предъявляет новые требования к учреждениям, обучающим и воспитывающим детей с ОВЗ: коррекция нарушений и социальная адаптация, оказание ранней коррекционной помощи на основе специальных подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения, что диктует создание специальных условий для включения детей с ОВЗ в общеобразовательную среду.

Ключевые слова: системный подход, психолого-педагогическая работа, дети, РАС.

Abstract.

The relevance of this article lies in the fact that in the context of modernization of the education system of the Russian Federation, the problem of education and upbringing of children with disabilities in educational institutions is being raised. The priority direction of the state policy in the field of education is the inclusive education of children with disabilities. The state imposes new requirements on institutions that teach and educate children with disabilities: correction of violations and social adaptation, early correctional assistance based on special approaches and the languages, methods and methods of communication most suitable for these persons, which dictates the creation of special conditions for the inclusion of children with disabilities in the general education environment.

Keywords: systematic approach, psychological and pedagogical work, children, ASD.

Аутизм – это расстройство развития, которое проявляется в трудностях социальной коммуникации, ограниченности интересов и стереотипных формах поведения. По данным Всемирной

организации здравоохранения, каждый 160-й ребёнок в мире страдает расстройствами аутистического спектра (РАС). Эти дети нуждаются в особой заботе и поддержке, особенно в сфере образования, где важно создавать условия для их полноценного развития. Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС становится ключевым инструментом, который помогает реализовать их потенциал. Особенности детей с РАС. Прежде чем говорить о методах сопровождения, важно рассмотреть особенности детей с аутизмом. РАС является многообразным спектром состояний, и проявления могут сильно варьироваться. Однако можно выделить несколько ключевых характеристик:

1. Трудности в социальной коммуникации. Дети с аутизмом часто испытывают затруднения в понимании невербальных сигналов, таких как жесты и мимика, а также в вербальной коммуникации. Они могут не поддерживать зрительный контакт и испытывать сложности в понимании эмоций других людей.
2. Ограниченные интересы и стереотипное поведение. Эти дети часто фокусируются на узком круге интересов и могут демонстрировать повторяющиеся действия, такие как вращение предметов или повторение одних и тех же фраз.
3. Чувствительность к сенсорным стимулам. Множество детей с РАС очень чувствительны к звукам, свету, текстурам или запахам, что может вызывать сильное беспокойство или агрессию.

Эти особенности требуют от педагогов и психологов специального подхода, направленного на создание комфортных условий для обучения и социализации.

Цели психолого-педагогического сопровождения. Основной целью психолого-педагогического сопровождения детей с РАС является создание условий, которые помогут ребенку развивать навыки, необходимые для социальной адаптации и успешной интеграции в общество. Это достигается через:

1. Коррекцию поведения. Специалисты помогают ребенку научиться справляться с его трудностями в поведении, будь то агрессия, страхи или стереотипные действия. Применяются различные методы, такие как поведенческая терапия и методики поощрения желаемого поведения.
2. Развитие навыков общения. Работа направлена на развитие речи и коммуникативных навыков. Сюда может входить использование альтернативных способов общения, таких как картинки, жесты или специальные программы, если ребенок испытывает трудности в речи.
3. Социальная адаптация. Одной из ключевых задач является интеграция ребенка в общество, будь то школьный класс или другие социальные группы. Детям с РАС помогают понять правила поведения, а также развивать навыки взаимодействия с окружающими.
4. Поддержка эмоциональной сферы. Детям с аутизмом важно помочь справиться с тревогой, стрессом и другими эмоциональными проблемами. В этой области часто используются методы сенсорной интеграции и техники релаксации.

Принципы психолого-педагогического сопровождения. Работа с детьми с РАС требует следования ряду важных принципов:

1. Индивидуальный подход. Каждый ребенок с РАС уникален, и его образовательные потребности также уникальны. Психолого-педагогическая программа должна быть адаптирована под конкретные особенности ребенка. Это означает учет уровня развития, интересов и трудностей ребенка.
2. Системность и комплексность. Психолого-педагогическое сопровождение должно включать не только образовательные задачи, но и аспекты, касающиеся психологической поддержки,

социальных навыков и взаимодействия с семьей. Только комплексный подход может обеспечить эффективное развитие ребенка.

3. Вовлечение родителей. Родители играют ключевую роль в процессе сопровождения, так как именно они проводят с ребенком больше всего времени и оказывают значительное влияние на его развитие. Специалисты должны работать с семьей, обучая родителей правильным методам взаимодействия с ребенком.

4. Терпимость и поддержка. Работа с детьми с РАС требует терпения, так как результаты могут проявляться медленно. При этом важно постоянно поддерживать ребенка, поощряя его успехи, даже самые маленькие.

Методы психолого-педагогической работы. В основе сопровождения детей с РАС лежат разнообразные методы и подходы, направленные на поддержку их обучения и социальной адаптации. Среди них можно выделить:

1. АВА-терапия (Прикладной анализ поведения). Один из наиболее эффективных методов работы с детьми с аутизмом. АВА-терапия основывается на анализе поведения и его коррекции через систему положительного подкрепления. Этот метод помогает ребенку осваивать новые навыки и контролировать проблемное поведение.

2. Методика ТЕАССН (Обучение и образование детей с аутизмом и связанной с ним коммуникацией). Это программа, которая предусматривает использование визуальных средств обучения и структурирования окружающей среды. Дети с РАС лучше усваивают информацию через наглядные образы, и ТЕАССН учитывает эту особенность.

3. Игровая терапия. Через игру дети учатся выражать свои эмоции, взаимодействовать с окружающими и развивать социальные навыки. Игровая терапия помогает развивать креативность, мышление и коммуникативные навыки.

4. Сенсорная интеграция. Этот метод помогает детям с аутизмом справляться с повышенной или пониженной чувствительностью к сенсорным стимулам. Специалисты работают над тем, чтобы ребенок мог лучше воспринимать окружающий мир и реагировать на стимулы адекватно.

Роль образовательных учреждений. Образовательные учреждения играют ключевую роль в сопровождении детей с РАС. Важно, чтобы школа или детский сад были готовы к интеграции таких детей. Это может быть реализовано через:

- Создание инклюзивных классов, где дети с аутизмом могут учиться вместе с обычными сверстниками, получая необходимую поддержку.
- Обучение педагогов особенностям работы с детьми с РАС, включая использование методов коррекции поведения и адаптацию учебных материалов.
- Оказание психологической поддержки как детям с РАС, так и их сверстникам для создания толерантной и поддерживающей среды.

Заключение. Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС – это сложный, но крайне важный процесс, направленный на обеспечение полноценного развития ребенка и его интеграции в общество. Комплексный подход, основанный на индивидуальных потребностях, использовании современных методов и активном участии родителей, является залогом успешной работы с детьми с аутизмом.

Литература

1. Веденина, М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации: (сообщение I) / М. Ю. Веденина // Дефектология. 1997. № 2. С. 31–39.

2. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: кн. для педагогов-дефектологов / К. Гилберт, Т. Питерс; [пер. с англ. О. В. Деряевой]. М.: Владос, 2005. 144 с.: ил., табл. – (Коррекционная педагогика). Библиогр.: с. 142–144.
3. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. М.: Дрофа, 2008. 286 с.
4. Закон «Об образовании в Российской Федерации»: федер. закон: принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012. М.: Ось–89, 2013. 207 с. ISBN 978-5-9957-0381-5.
5. Костин, И. А. Поведенческий подход к коррекции детского аутизма: основные понятия / И. А. Костин // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 1. С. 54–60
6. Либлинг, М. М. Подготовка к обучению детей с ранним аутизмом / М. М. Либлинг // Дефектология. 1997. № 4. С. 8–86.
7. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом / И. И. Мамайчук. СПб.: Речь, 2007. 288 с.

Оглавление

Приветственное слово	3
Myagmar Vyambajav. Bayarjargal Barkhas Khajidmaa Dashnyam Possibility of diagnosing developmental delays in children by their families (Возможность диагностики задержек развития у детей их семьями)	4
1 секция. Медицинское сопровождение	8
Брыкова А. С. Системный подход к работе со стереотипиями детей с расстройствами аутистического спектра.....	8
Вафина Л.М. Тактильные мячи – как игровая технология оздоровительной направленности	11
Воробьева Е.В., Рахимова Е. Ф. Особенности спектральной мощности ЭЭГ покоя у подростков с РАС и умственной отсталостью.....	13
Кошжанова Г. А., Курашева А. Р. Особенности психологической помощи детям с аутизмом	15
Подосинов В.Н., Тарасова В. С. Реабилитация детей и подростков в процессе инклюзивного образования: продолжая традиции и внедряя инновации.....	19
Сазгетдинова С. И. Музыкальная терапия как вариативный фактор успешного развития ребенка с РАС.....	22
Хурматуллина А. К., Ахметова Ф.Ф. Денверская модель раннего вмешательства для детей с РАС.....	24
2 секция. Психолого-педагогическое сопровождение	27
Александрова Н. М., Сабирзянова Э.Х. Специфика развития речи детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра.....	27
Амантаева С.О., Акбаева Д.Ж. Особенности формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.....	29
Ахмедова К. Н. Речезыковые навыки у детей с расстройствами аутистического спектра: аналитический обзор.....	33
Ахметзянова Л. Ф., Капитонова Н. С. Этапы развития коммуникативной сферы у дошкольников с расстройством аутистического спектра в условиях ДОО	36
Белова Г.А. Технология эффективной социализации детей дошкольного возраста с РАС - детское волонтерское движение «ДАРИДОБРО».....	38
Буланова О. В. Практика социализации детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного образовательного учреждения.....	40
Васина В.В. Развитие внимания детей с РАС в системе инклюзивного образования средствами физических упражнений.....	42
Габдуллина Ф. Ф. Особенности работы воспитателя с детьми с расстройством аутистического характера.....	45
Галимзянова Е. В., Федулова Л. А. Логопедическая коррекция и развитие речи в системе работы с аутичными детьми.....	47
Ганяк О.А. Казеева М.М. Современные методы подготовки детей с РАС к обучению в общеобразовательном учреждении.....	50
Ефимова А. В., Тимофеева О. Г. Исследование применения левоконструирования в работе с детьми с РАС в детском саду.....	53

Журавлева И. Г., Шарафутдинова Г. Г. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС.....	55
Закирова З.М. Курбанова Р.Х. Применение методов прикладного анализа поведения в индивидуальных логопедических занятиях с детьми с РАС.....	58
Зиганшина Г. К., Савельева Н. М., Артемчик О. В. Сенсорные игры с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра	61
Зиннатуллина Д. В. Минуллина А. Ф. Социальная адаптация детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	63
Июва О. А. Коррекционная работа с детьми с аутистическим расстройством: основные подходы к организации.....	65
Кочеткова Л.В. Игровая деятельность в работе с детьми с расстройством аутистического спектра.....	68
Куренкова Л. А., Харитоновна А. А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС в дошкольном образовательном учреждении.....	70
Леванова Л. А., Вафина Г. Ф. Использование арт-технологий на музыкальных занятиях в работе с детьми с ОВЗ.....	73
Макарова О. А. Сопровождение детей с РАС в формате инклюзии в компенсирующей группе МАДОУ детского сада общеразвивающего вида №5 г. Томска.....	76
Максимова Н. П. Развивающая предметно-пространственная среда как средство адаптации детей с рас к условиям коррекционного детского сада.....	79
Мельникова Е.В., Исмаилова Э.Ф., Лукьянова О.В. Особенности сенсорного развития детей раннего возраста с расстройством аутистического спектра. Пути помощи в условиях детского сада	81
Николаева С.В. Сказкотерапия как метод формирования и развития навыков социализации и коммуникации детей с РАС.....	90
Павлова Н. А., Шайхутдинова А. Ф. Эффективные методы и приемы коррекции нежелательного поведения при организации обучения детей с расстройством аутистического спектра в условиях группы компенсирующей направленности.....	92
Паршенкова Е. Н. Логопедическая работа, направленная на стимуляцию фразовой речи, как важнейшее условие формирования навыков вербальной коммуникации у детей с РАС...	95
Полосухина А. Е. Особенности логопедической работы при формировании фразовой речи у детей с РАС.....	98
Садыкова Э. А. Развитие коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра на групповых занятиях.....	101
Сафронова А. А. Формирование и развитие навыков социализации и коммуникации у детей с РАС в процессе занятий адаптивной физической культурой.....	104
Сергеева К.А. Арт-терапия как метод формирования и развития навыков социализации и коммуникации детей с РАС.....	107
Скупова Т. В. Специфика педагогического сопровождения обучающихся с РАС с учетом их сенсорного-перцептивных особенностей.....	109
Тишина О.В., Бишаева Ж. А. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра.....	112
Ханова О. В., Волкова Н. В., Елкина Е. В. Развитие речевых и коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра.....	115

Шавалиева Л. А. Музыка как важный компонент развития коммуникативной и эмоционально-личностной сферы детей с РАС посредством цифровых образовательных ресурсов.....	118
Шарифуллина Г.П., Аглиуллина А. З. Развитие навыков мелкой моторики у детей с расстройствами аутистического спектра.....	121
Шматкова М. С. Подвижная игра как средство психомоторного развития дошкольника.....	124
Якимова Т. И. Метод PECS как основа социализации неречевых детей с РАС.....	126
3 секция. Технологии поддержки семей, воспитывающих детей с РАС: принципы организации, инструментарий, методы и приемы.....	
Адамян А. П. Роль социально-эмоционального обучения в семьях детей с тяжелым и глубоким аутизмом.....	129
Александрова Л. Ю., Максяшина Ю. А. Дедушка как субъект реабилитации дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	131
Альмяшева Э. К. Григорьева Е. А. Работа с родителями детей с ментальными нарушениями в области прикладного анализа поведения.....	134
Бусарева Е. Е., Гимаутдинова Р.Р., Ситтикова А. Э. Развитие навыков самообслуживания и бытовых умений у детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста...	136
Валиуллина Л. Г. Модель поддержки семей с детьми с расстройствами аутистического спектра.....	139
Гилёва А. Г. Опыт ПКОО «Счастье жить» по сопровождению семей, воспитывающих детей с РАС, в рамках реализации проекта «Центр поведенческого анализа».....	141
Глотова Е. В. Принцип организации работы с родителями детей с ОВЗ в адаптационный период.....	144
Глушкова К. О. Систематический обзор программ психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра.....	146
Иванс А. Э., Митина Ю. С. Возможности метода анкетирования родителей при определении сенсорного профиля у детей с расстройством аутистического спектра.....	150
Козлова Н. В. Нетрадиционное рисование как способ психолого-педагогической поддержки и сопровождения семей с детьми с РАС.....	154
Комарова С. Н., Диярова И. В., Маликова Г. Р. Развитие родительских компетенций по формированию коммуникации у детей с РАС в условиях группы кратковременного пребывания детского сада.....	157
Корочкина Р. С., Паранина Н. А. Способы психологической поддержки семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра.....	160
Кочергина И. В. Роль родителей в организации сенсорной интеграции для развития речи ребенка с расстройством аутистического спектра.....	162
Кухтина Н. В. Особенности работы с семьями детей с искажением в развитии в условиях дошкольного образовательного учреждения.....	164
Маняпова И.Н. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с расстройствами аутистического спектра.....	167
Михеева М. П., Соколикowa Е. Г. Старший воспитатель доу в системе психолого-педагогической поддержки и сопровождения семей, где воспитывается ребенок с РАС.....	169

Набиуллина Г.Ш. Обучение и помощь детям с расстройствами аутистического спектра.....	172
Наумова Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с РАС.....	175
Симаненкова К. Ю. Тенденции современного инклюзивного образования в работе с детьми с РАС.....	177
Хайбуллина Л. И., Минуллина А.Ф. Особенности семейного воспитания родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра.....	180
4 секция. Развитие системы непрерывного образования лиц с РАС: проблемы и стратегии достижения успеха.....	183
Адамян А. П. Роль практической переподготовки учителей в обеспечении равенства и инклюзивности детей с особыми образовательными потребностями.....	183
Багиева К.Т. Тьюторское сопровождение детей с РАС в инклюзивном школьном образовании.....	185
Блинов Ю. В. Коррекционный потенциал театрального тренинга в развитии психомоторной сферы у детей с нарушениями интеллекта.....	188
Воробьева Е.В., Миносян К. С. Оценка уровня развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с РАС.....	191
Гарашенко В. В. Профессиональные компетенции педагогов, работающих с детьми с РАС.....	194
Гаспарян Л. В., Валиахметова З. Р. Комплексный подход в развитии социальной коммуникации и инженерного мышления у детей с РАС посредством лево-технологий.....	196
Гильмутдинова Л.Р. Инклюзивный кино клуб как инструмент формирования медиаграмотности и коммуникации.....	199
Горбач О. А., Морозова А. В. Разработка и применение адаптированных учебных материалов по математике для детей с РАС, обучающихся в начальной школе.....	202
Закирова А. А. Особенности работы педагогов с детьми с расстройством аутистического спектра в ДООУ.....	205
Зиганшина К.Р. Подготовка детей с РАС к школьному обучению: обзор современных исследований.....	208
Лихих А.А. Формирование пространственно-временных отношений у младших школьников с РАС с помощью метода социальных историй в условиях инклюзии.....	211
Миронова Ю. А., Николаева М. А. Приемы и способы развития навыков социализации и коммуникации обучающихся с РАС в использовании интерактивного пособия «НУМИКОН».....	213
Михеева М. П. Соколик Е. Г. Старший воспитатель ДООУ в системе психолого-педагогической поддержки и сопровождения семей, где воспитывается ребенок с РАС.....	216
Мударисова Д. М. Современные методы работы с детьми с РАС при обучению в общеобразовательном учреждении.....	219

Мухутдинова А. А. Комплексный подход в работе с детьми с РАС.....	221
Набиуллина Г. Ш. Обучение и помощь детям с расстройствами аутистического спектра....	224
Нестерюк А.А. Социальная и образовательная интеграция детей с особыми образовательными потребностями.....	227
Нигматуллина Ж. Ш. Практические аспекты формирования и развития коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	230
Нигматуллина И.А., Садретдинова Э.А. Готовность будущих специалистов педагогического и психологического профиля к работе с детьми с РАС.....	233
Сакулова А. Б., Омар А. С. Определение основных понятий проблемы развития активного словаря обучающихся начальных классов.....	237
Синягина Н. Ю. Отношение сверстников к детям с расстройством аутистического спектра.....	241
Смирнова З. Н., Павлова Л.Ю. Инклюзивный учитель XXI века: вызовы и решения.....	244
Тимергалиева М.Ф. Сопровождение детей с расстройством аутистического спектра в форме инклюзии: анализ существующих подходов и перспективы развития	246
Файзуллина О.С. Мультипликация как способ развития читательской грамотности в инклюзивной среде у учащихся с расстройством аутистического спектра.....	249
Хайрутдинова Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение и интеграция детей с РАС в образовательную среду: методы и подходы.....	252
Хайруллина Г.Г. Современные методы подготовки детей с РАС к обучению в общеобразовательном учреждении	254
Шатунова О.Ю. Актуальность системного подхода психолого-педагогической работы с детьми РАС	256

«АУТИЗМ: МЫ ВМЕСТЕ»

ПЕРСПЕКТИВЫ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРАКТИК СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Сборник статей участников
III Международной научно-практической конференции**

Подписано в печать 10.12.2024.
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура «Таймс». Печать цифровая.
Усл. печ. л 16,625. Тираж 30 экз. Заказ № 252.

Отпечатано с готового оригинал-макета в ИП Селиванова А.Г.
г. Казань, ул. Галактионова, д. 14.