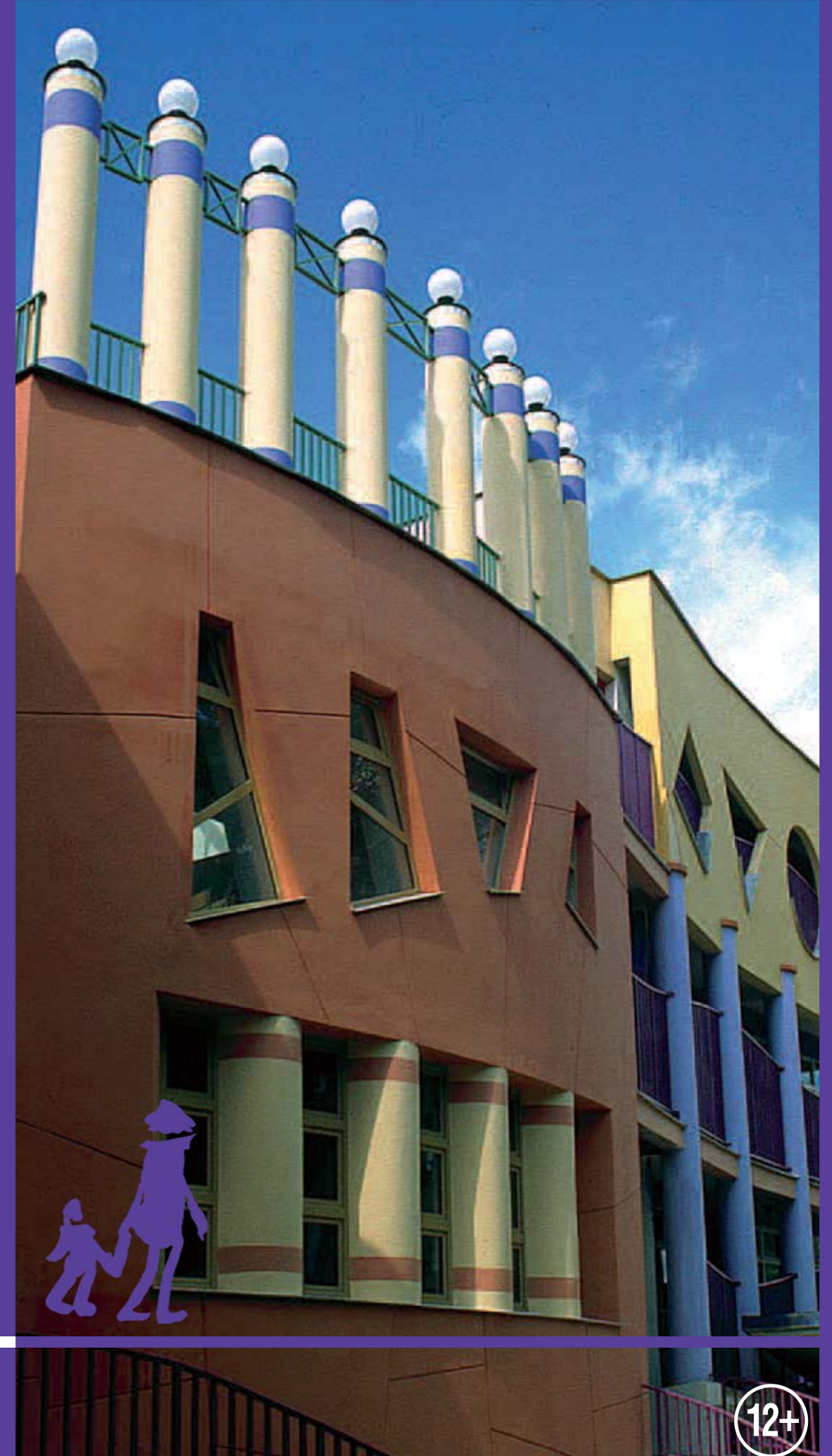




АУТИЗМ и нарушения развития Autism and Developmental Disorders (Russia)

№ 1 (54)

2017



ISSN 1994-1617



9 771994 161015

12+

Научно-практический журнал

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет»(ФГБОУ ВО МГППУ)

Редакционный совет:

Алехина С.В., председатель редакционного совета, кандидат психологических наук, доцент, директор Института проблем интегрированного (инклюзивного) образования, проректор по инклюзивному образованию МГППУ

Ахутина Т.В., доктор психологических наук, заведующая лабораторией нейропсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова

Бородина Л.Г., кандидат медицинских наук, врач-психиатр ГНЦ психического здоровья детей и подростков Департамента здравоохранения г. Москвы, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии МГППУ

Дименштейн Р.П., председатель Правления РБОО «Центр лечебной педагогики»

Волосовец Т.В., кандидат педагогических наук, директор ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»

Левченко И.Ю., доктор психологических наук, заведующая кафедрой специальной педагогики и специальной психологии МГГУ

Морозов С.А., кандидат биологических наук, Председатель Общества помощи аутичным детям «Добро», ведущий научный сотрудник Центра дошкольного, общего, дополнительного и коррекционного образования ФГАУ ФИРО

Симашкова Н.В., доктор медицинских наук, заведующая отделом детской психиатрии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья»

Шведовская А.А., кандидат психологических наук, начальник Информационно-аналитического управления МГППУ, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ

Шпицберг И.Л., руководитель Центра реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», член Правления Международной ассоциации «Autism Europe»

Редакционная коллегия:

Хаустов А.В., главный редактор, кандидат педагогических наук, директор Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

Садикова И.В., редактор, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

Власова О.А., ответственный секретарь, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

The Editorial Council:

Alekhnina S.V., Chairman of the editorial board, PhD in Psychology, associate Professor, director of the Institute of integrated (inclusive) education, the deputy rector of MSUPE for inclusive education

Akhutina T.V., Doctor in Psychology, the head of the laboratory of neuropsychology faculty of psychology, Moscow State University. M.V. Lomonosov

Borodina L.G., PhD in Medicine, psychiatrist of State science center of mental health of children and teenagers, Moscow, associate professor of the Department of clinical and judicial psychology of the Faculty of judicial psychology of MSUPE

Dimenshtein R.P., Chairman of the «Center for curative pedagogics»

Volosovets T.V., PhD in Pedagogy, Director of «Institute for the study of childhood, family and education of the Russian Academy of Education»

Levchenko I.Y., Doctor in Psychology, the head of the Department of special pedagogy and special psychology of MSHU

Morozov S.A., PhD in Biology, President of Society of assistance to autistic children «Dobro», senior research fellow at the Centre pre-school, general, supplementary and remedial education of Federal Education Development Institut

Simashkova N.V., Doctor in Medicine, the head of the Department of child psychiatry of the Mental Health Research Center (MHRC)

Shvedovskaya A.A., PhD in Psychology, The Head of Information-Analytical Department in Moscow State University of Psychology and Education, Associate professor Developmental Psychology Chair, Department of Psychology of Education in MSUPE

Spitzberg I.L., Director of the rehabilitation Center for disabled children «Our Sunny World», member The Board of the International Association Autism Europe

The Editorial Board:

Khaustov A.V., Chief Editor, PhD in Pedagogy, director of the MSUPE Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD of MSUPE

Sadikova I.V., Editor, methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD of MSUPE

Vlasova O.A., Executive Secretary, methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD of MSUPE

Рисунок на 4 стр. обложки – Виталий Короткевич (Краснодар)

Переводчик: Шведовский Е.Ф.
Дизайн и компьютерная верстка: Баскакова М.А.
Корректор: Мамонтов Ю.В.

Журнал «Аутизм и нарушения развития» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-53003 от 01 марта 2013 г.

Журнал издается с марта 2003 г.
Периодичность – 4 номера в год, объем 72 с.

Уважаемые читатели!

Редакция напоминает о том, что журнал распространяется только по подписке через ОАО «Агентство «Роспечать»». Подписной индекс – 82287 в каталоге «Газеты. Журналы»

Электронная версия журнала на портале психологических изданий МГППУ:

<http://psyjournals.ru/autism>

Страница журнала в Научной электронной библиотеке:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=28325

Статьи и материалы для публикации
просьба направлять по адресу: 127427, г. Москва,
ул. Кашенкин Луг, д. 7.
E-mail: satur033@online.ru

*При перепечатке
ссылка на журнал «Аутизм и нарушения развития»
обязательна.*

Адрес редакции: 127427, Москва, ул. Кашенкин Луг, д. 7.
Телефоны: +7(495) 619-21-88
E-mail: autismjournal2003@gmail.com



АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Научно-практический журнал

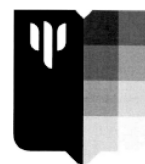
Т. 15. № 1 (54) – 2017

AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS (RUSSIA)

Scientific and practical journal

Vol. 15. No 1 (54) – 2017

Московский государственный психолого-педагогический университет
Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения
детей с расстройствами аутистического спектра
Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD
of the Moscow State University of Psychology & Education



СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

А.В. Хаустов

Журналу «Аутизм
и нарушения развития» 15 лет

3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ, МЕДИКО-СОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ

Н.Я. Семаго, Е.А. Соломахина

Психолого-педагогическое сопровождение
ребенка с РАС

4

И.В. Карпенкова

Применение метода Facilitated
Communication при обучении детей с РАС
письменной коммуникации
с использованием компьютера

15

Н.М. Оконешникова

Работа специалистов по сопровождению
приемных детей с ОВЗ и их семей.

Проблемы сопровождения замещающих
семей, принявших на воспитание
детей с РАС

29

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ РАС

В.М. Самойлова, Ю.А. Костенкова,

Е.К. Лобачева

Формирование эмоционально-
оценочной лексики у дошкольников
высокофункциональных групп с РАС

38

Л.Г. Бородина, А.В. Фисунова

Проблема толерантности к лицам
с психическими расстройствами
в современном российском мегаполисе

49

УЧЕБНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ

Ю.Б. Павлова, Т.Ю. Хотылева

Круглый год.

Методика развития и коррекции речи.

54

Продолжение

М.Ю. Максименко, Л.Г. Шаль

Развитие когнитивных процессов у детей
младшего школьного возраста с разными
типами онтогенеза.

60

Коррекционный курс

НОВОСТИ, СОБЫТИЯ, ДОКУМЕНТЫ

68

CONTENTS

EDITOR'S NOTE

A.V. Khaustov

«Autism & Developmental Disorders»
Journal Anniversary – 15 Years!

3

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL, MEDICAL AND SOCIAL ASSISTANCE

N.Ya. Semago, E.A. Solomakhina

Psychological and pedagogical support
of a child with ASD

4

I.V. Karpenkova

Applying Facilitated Communication
method in education of ASD children using
writing communication
on computer

15

N.M. Okoneshnikova

The work of support specialists
with adopted children with disabilities
and their families. The problems of foster
families support who have adopted
children with ASD

29

RESEARCH IN ASD DOMAIN

V.M. Samoilova, Yu.A. Kostenkova,

E.K. Lobacheva

Formation of emotionally-valued lexis
in high-functioning
ASD preschoolers

38

L.G. Borodina, A.S. Fisunova

The problem of tolerance to persons
with mental disorders
in the modern Russian megapolis

49

MANUALS

U.B. Pavlova, T.U. Khotyleva

Year Round. Method of speech development and
correction.

54

Continuation

M.Yu. Maksimenko, L.G. Shal

Cognitive process development in primary school
age children

with different types of ontogenesis

60

Course of correction

NEWS, EVENTS, DOCUMENTS

68

Журналу «Аутизм и нарушения развития» 15 лет

**Дорогие коллеги, родители,
авторы и читатели журнала
«Аутизм и нарушения развития»!**

В марте нашему журналу исполнилось 15 лет! За прошедшие годы журнал сильно изменился, отражая позитивные перемены в решении проблем детей с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации.

Первый номер журнала был выпущен в 2003 году, когда большинство людей в России ничего не знали об аутизме. В это время основной задачей журнала было информирование специалистов и родителей об этой теме.

В настоящее время в России проблема помощи людям с РАС решается на государственном уровне: развивается законодательная база в области РАС, созданы Экспертный совет по РАС при Министерстве образования и науки РФ, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС, Коалиция общественных организаций и объединений родителей детей с РАС в России, создаются региональные ресурсные центры, реализуются крупные межрегиональные пилотные проекты по развитию системы помощи детям с РАС и их семьям.

В связи с распространенностью темы аутизма, с увеличением числа таких детей и организаций, осуществляющих помощь детям с РАС в Российской Федерации, задачи журнала стали более масштабными, публикации — практикоориентированными. Сегодня в журнале «Аутизм и нарушения развития» публикуются материалы о региональных моделях организации сопровождения детей с РАС, маршрутах помощи. Представлены образовательные и коррекционные технологии, диагностические, оценочные методики, которые являются инструментом для работы специалистов. Статьи адресованы широкому кругу читателей: профессиональному, родительскому, научному сообществу и представителям органов исполнительной власти.

Редакционный коллектив журнала благодарит за сотрудничество ведущих отечественных и зарубежных экспертов, активных родителей детей с РАС и специалистов и приглашает к дальнейшей совместной работе!



Главный редактор журнала
«Аутизм и нарушения развития»

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'А.В. Хаустов'.

А.В. Хаустов

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ,
МЕДИКО-СОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL,
MEDICAL AND SOCIAL ASSISTANCE

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС

Н.Я. Семаго*,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия,
natalia-semago@bk.ru

Е.А. Соломахина**,
ГБОУ Гимназия № 1540,
Москва, Россия,
solomahinaea@gmail.com

В статье рассматриваются основные проблемы, возникающие при обучении и адаптации в среде сверстников детей школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Обосновывается необходимость длительного психолого-педагогического сопровождения аутичного ребенка в образовательной организации. Перечислены основные задачи деятельности специалистов сопровождения — психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, тьютора, социального педагога и координатора по инклюзии (методиста), создающих условия и сопровождающих процесс образования детей с аутистическими расстройствами.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение, социальная и образовательная адаптация, инклюзивное образование.

Для цитаты:

Семаго Н.Я., Соломахина Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 1. С. 4–14. doi: 10.17759/autdd.2017150101

* *Семаго Наталья Яковлевна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия, e-mail: *natalia-semago@bk.ru*

** *Соломахина Евгения Александровна*, учитель-дефектолог высшей категории Государственного бюджетного образовательного учреждения «Гимназия № 1540», Москва, Россия, e-mail: *solomahinaea@gmail.com*

Еще пять-семь лет назад трудно было представить, что большинство детей с расстройствами аутистического спектра будут реально рассматриваться как участники процесса инклюзивного образования, а учителя обычных школ будут запрашивать на курсах повышения квалификации информацию об особенностях РАС. Реальностью на сегодняшний день является то, что во многих школах дети с аутистическими расстройствами обучаются вместе со сверстниками, имеющими другие проблемы, или просто с обычными сверстниками. Но, несмотря на достигнутые в этой сфере успехи, существует много проблем, связанных собственно с социальной и образовательной адаптацией детей с РАС, что и определяет необходимость длительного и специфического психолого-педагогического сопровождения.

Имеющийся на сегодняшний день практический опыт обучения детей с РАС показывает, что для этой категории детей должны быть разработаны и внедрены не только различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать право на получение качественного и адекватного возможностей и способностям образования и «высвобождающие» потенциал этих детей, но и целостная система психолого-педагогического сопровождения.

В настоящее время разработаны примерные адаптированные основные образовательные программы для детей с РАС (варианты 8.1; 8.2; 8.3; 8.4), внутри которых «защит» и коррекционный компонент.

Наиболее перспективной формой школьного обучения ребенка с РАС представляется постепенное индивидуально дозированное и специально поддерживаемое включение в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые с его собственными возможностями обучения. Разработанные методы специальной помощи детям с аутистическими расстройствами должны быть максимально использованы в процессе ин-

дивидуальной психолого-педагогической поддержки их инклюзии в группах детей.

Именно поэтому вопросы адекватного адресного психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС сегодня являются крайне актуальными.

Основными особенностями детей с РАС, препятствующими их социальной адаптации и обучению в среде сверстников, являются:

- выраженные трудности социально-эмоционального взаимодействия;
- трудности организации собственной деятельности и поведения, поведенческие нарушения, выраженные в разной степени;
- выраженная неравномерность и специфика развития психических функций, специфика развития познавательной деятельности в целом;
- трудности в установлении продуктивного взаимодействия с окружающими;
- необходимость в специально организованном образовательном пространстве, использовании специальных приемов и методов при обучении и психолого-педагогическом сопровождении детей с РАС.

Варианты аутистических расстройств

Детский аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип нарушения психического развития. У всех детей с аутизмом нарушено развитие средств и навыков коммуникации и социально-эмоциональное развитие. Общими для них являются аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения. Вместе с тем популяция таких детей, в том числе и в школьном возрасте, чрезвычайно неоднородна. В связи с этим говорят не об аутизме как таковом, а о «линейке» расстройств аутистического спектра.

Ребенок с аутистическим расстройством может быть и автономен, и иметь стойкие

страхи и стереотипии; совсем не пользоваться речью, или пользоваться простыми речевыми штампами, или же иметь богатый словарь и развернутую, не по возрасту сложную фразовую речь. У большинства таких детей диагностируется выраженная неравномерность (или неравномерная недостаточность) в развитии психических функций, существуют также аутичные дети, интеллектуальное развитие которых достаточно трудно оценить за короткое время. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одаренность, — это может быть особая музыкальность, абсолютная грамотность, математические способности и т.п. Кроме того, картина трудностей и возможностей ребенка с аутизмом к школьному возрасту значительно различается в зависимости от того, получал ли он адекватную помощь специалистов, в том числе и врачебную. Вовремя начатая и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет сформировать коммуникативные навыки уже в дошкольном возрасте, но они как бы «ломаются» в новой для ребенка и непредсказуемой школьной ситуации, их необходимо выстраивать заново.

Вследствие неоднородности состава этой категории детей диапазон различий в требуемом уровне и содержании начального (и тем более общего) образования должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех детей. Эти требования и отражены в разделах ФГОС для детей с ОВЗ.

Таким образом, говоря о детях с РАС, мы будем иметь в виду нарушения аффективно-эмоциональной сферы, приводящие к искажению всех пропорций психического развития. В специальной психологии эта категория нарушений относится к различным вариантам *искаженного развития*.

На сегодняшний день выделяются две основные группы искаженного развития:

- искажение преимущественно аффективно-эмоциональной сферы (4 группы раннего детского аутизма, по классификации О.С. Никольской). Эта классифика-

ция основана на авторской модели аффективной организации поведения и сознания [4; 5; 6];

- искажение преимущественно когнитивной сферы (атипичный или процессуальный аутизм).

Совершенно очевидно, что в каждом из вариантов ребенок будет проявлять специфические особенности поведения и развития как аффективной, так и познавательной, и регулятивной сфер. Но при этом в целом можно выделить основные направления деятельности специалистов сопровождения и очертить специфические задачи, стоящие перед ними.

Деятельность специалистов, сопровождающих детей с РАС

Деятельность психолога

Психолог является основным носителем представлений об особых образовательных и социальных потребностях ребенка, он консультирует и сопровождает деятельность других специалистов — учителя, тьютора, логопеда.

Ребенок с РАС в обычной школе имеет огромные трудности именно при социально-эмоциональной адаптации, и поэтому ему необходима специфическая психологическая помощь. Задачи психолога здесь многообразны, перечислим основные:

- формирование границ взаимодействия;
- помощь в организации обучения (в ситуации отсутствия тьюторского сопровождения) — в рамках фронтального обучения;
- формирование коммуникативных навыков в стереотипных ситуациях и их гибкое изменение;
- индивидуальная работа с ребенком, направленная на формирование представлений о себе и других (формирование модели психического);
- формирование функций программирования и контроля;
- работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами;

- работа со сверстниками ребенка (с классом или мини-группой).

Последняя задача требует разработки методов групповой работы по формированию межличностного взаимодействия, занятий с психологом по формированию коммуникативных навыков, навыков взаимодействия детей в классе, включая и самого ребенка с РАС.

Именно психолог помогает ребенку в формировании границ коммуникаций, выстраивая простые отношения с детьми и взрослыми с учетом определенных правил поведения, не нарушающих интересов другого человека. Различные, в том числе простые игровые способы и приемы взаимодействия, помогают детям с РАС почувствовать границы взаимодействия и соблюдать определенную дистантность в коммуникациях. Как правило, со взрослыми эти отношения выстраиваются проще.

Лишь после того как такие простые отношения с детьми и учителем станут для ребенка с РАС возможны (в рамках достаточно повторяющихся ситуаций), можно разворачивать работу по формированию навыков взаимодействия и коммуникативных навыков в детской среде в целом. Такая работа предполагает использование в классе методов групповой работы.

Часто у детей с РАС даже простые отношения со сверстниками устанавливаются значительно труднее, чем со взрослыми. Общение не может автоматически наладиться со временем, и в лучшем случае остается на уровне беготни, которая не только перевозбуждает ребенка, но и вызывает у него дискомфорт и тревогу. Поэтому объем таких контактов с другими детьми должен быть достаточно дозирован, а общение четко организовано в рамках стереотипа урока и перемены. На начальных этапах адаптации очень важно не допустить возникновения конфликтных ситуаций и закрепления негативных эмоциональных реакций у ребенка с РАС. В этот же период должна начинаться работа по развитию у ребенка представлений о себе и о других, в частности, по формированию модели психическо-

го, что предполагает понимание ребенком с РАС того, что другой человек имеет иные, чем у него, мысли, чувства и желания.

Лишь после того как подобные отношения с другими детьми и учителем станут для ребенка возможны (при повторяющихся ситуациях урока или структурированной перемены, похода в столовую или на прогулку), можно постепенно расширять коммуникативные умения ребенка с РАС и переходить к организации взаимодействия детей на различных малоструктурированных мероприятиях — праздниках, экскурсиях и т.п.

Работа психолога с родителями ребенка с РАС строится с учетом понимания тех трудностей, с которыми сталкивается семья, и на понимании специфики конкретного варианта аутистического расстройства. С другой стороны, психолог обсуждает с родителями возможности как основной (в школе), так и дополнительной (вне ее стен) помощи, в том числе и медицинской. В своей работе психолог использует различные психокоррекционные технологии. В ряде случаев целесообразно именно этот вид работы передать специалистам ППМС-центра в рамках сетевого взаимодействия.

Деятельность учителя-дефектолога

Главными задачами учителя-дефектолога при работе с детьми с РАС являются:

1. Создание адекватно организованной среды, которая становится основным способом коррекционного воздействия при работе с ребенком. Стереотипная форма существования для него остается наиболее доступной и обеспечивает снижение беспокойства, страхов, помогает правильно и эффективно организовать и структурировать деятельность. Все пространство необходимо зонировать в соответствии с выполняемыми видами деятельности: зона обучения, игровая зона, зона отдыха и т.п.

2. Организация и визуализация времени. Для детей с РАС очень важна «разметка» времени. Регулярность чередования событий дня, их предсказуемость и планирование предстоящего помогают лучше

понимать начало и окончание какой-либо деятельности. Отсюда им легче переживать то, что было в прошлом, и дожидаться того, что будет в будущем. Здесь широко используются различного вида расписания, инструкции, календари, часы.

3. Структурирование всех видов деятельности. Основное направление работы здесь — это формирование у детей в дошкольном возрасте продуктивной деятельности и навыков взаимодействия и формирование стереотипа учебного поведения в школьном возрасте. При специально организованном обучении ребенку необходимо овладеть многими социальными компетенциями, которыми обычные его сверстники овладевают практически самостоятельно.

Описанные выше задачи будут решаться и другими специалистами школы, в первую очередь педагогом класса, но именно дефектолог организует эту работу в качестве коррекционной и переносит приемы работы в учебную деятельность ребенка.

4. Преодоление неравномерности в развитии. Данная задача решается посредством использования специальных методик и программ, а также применением специальных и специфических методов, способов и приемов обучения (например, альтернативная и облегченная коммуникация, глобальное чтение). При работе необходимо учитывать следующее:

- преобладание наглядных средств представления материала;
- рациональное дозирование информации;
- адекватный возможностям восприятия темп подачи материала;
- использование адаптированных текстов;
- вариативность уровня сложности заданий.

5. Организация режима коммуникативного общения. Особое внимание должно уделяться работе над расширением словарного запаса и развитием понятийной стороны речи. Детям необходимо подробно объяснять смысл заданий, а также то, что от них ожидается. Следует проговаривать с ребенком с РАС все события дня, важные моменты жизни. Коммуникацию необходимо

сделать как можно более конкретной и неотъемлемой частью жизни. Если у ребенка при выполнении задания возникают большие трудности, рекомендуется использовать визуальную поддержку (фотографии, пиктограммы).

6. Сопровождение образовательного процесса. Данный вид деятельности имеет несколько направлений:

а. Составление индивидуального учебного плана. Совместно с другими специалистами службы сопровождения и законными представителями учащегося в начале учебного года разрабатывается индивидуальный план работы. Сроки его реализации могут варьироваться от одного месяца до полугода, но не больше.

б. Мониторинг прогресса учащегося. Это дает возможность регулярно отслеживать динамику достижений ребенка в образовательной и социальной областях и своевременно вносить коррективы в намеченную деятельность. Учителю-дефектологу необходимо заботиться о том, чтобы рекомендации, разработанные школьным консилиумом, соблюдались всеми участниками образовательного процесса.

в. Помощь ребенку в освоении программного материала и ликвидация пробелов.

Этот вид деятельности осуществляется преимущественно на индивидуальных коррекционных занятиях.

г. Освоение учащимся программного материала в индивидуальном режиме или в рамках работы малой группы (при значительных трудностях овладения в классно-урочной форме).

д. Организация процесса включения учащихся в классно-урочную форму.

7. Социально-бытовая адаптация.

Все полученные умения и навыки необходимо закреплять и переносить в различные жизненные ситуации. Работа по улучшению социальной адаптации должна идти в тесном взаимодействии с педагогом и родителями ребенка.

Помощь ребенку с РАС учителем-дефектологом оказывается до тех пор, пока ребенок в ней нуждается. Положительным

результатом работы может считаться тот момент, при котором ребенок все меньше нуждается в развернутой помощи. С ростом его самостоятельности сопровождение дефектолога сводится к минимуму помощи и поддержки. Результат всегда индивидуален и в каждом конкретном случае зависит от потенциальных возможностей ребенка, которые развиваются в процессе воспитания и обучения.

Деятельность учителя-логопеда

Задачи деятельности логопеда как специалиста сопровождения также чрезвычайно разнообразны. С одной стороны, ребенок с РАС может иметь и признаки фонетико-фонематического недоразвития, и особенности звукопроизношения, что требует специальной, хорошо разработанной в логопедии коррекционной работы.

С другой стороны, речь такого ребенка чрезвычайно специфична. Это касается всех ее аспектов — от темпово-мелодической до трудностей понимания письменной речи.

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

2. Другим направлением деятельности логопеда является специально организованная работа над пониманием сложноорганизованной устной речи и над пониманием прочитанного материала. Мы хорошо знаем, что даже если ребенок с РАС читает достаточно бегло, обычно читает он крайне монотонно, не соблюдая знаков препинания и границ предложения, что является одной из причин трудностей понимания прочитанного. Работа логопеда по формированию навыков интонированного осмысленного чтения в большой степени будет содействовать учебной адаптации ребенка с аутистическим расстройством.

3. Помимо этого, важная часть работы логопеда — формирование у ребенка коммуникативной стороны речи, умения работать в режиме диалога, отвечать на поставленные вопросы по существу, развитие у ребенка умения поддерживать диалог и

даже инициировать его. Понятно, что над коммуникативной стороной речи работает не только логопед. Но поначалу именно он на своих занятиях будет способствовать созданию определенных коммуникативных стереотипов, которые в последующем ребенок с помощью психолога и учителя сможет переносить в более широкие коммуникативные ситуации.

4. Как и любой другой ребенок, ребенок с аутистическими расстройствами может иметь трудности дисграфического характера. Чаще всего такой ребенок достаточно грамотно пишет, но никак не может применить правило в отношении даже правильно написанного слова или текста. Многие практические работники считают, что часто такие дети имеют так называемую врожденную грамотность, и именно анализ правила, по которому написано то или иное слово или выражение, оказывается для них крайне затруднительным. Здесь важно, чтобы логопед объяснил ситуацию педагогу, а тот, в свою очередь, не «переборщил» с требованием применения правил.

5. При необходимости с ребенком может проводиться работа по формированию фонетико-фонематического восприятия, что также будет отражаться на развитии письменной речи.

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

Деятельность тьютора

Особенности развития произвольных форм деятельности ребенка с аутистическими расстройствами, в частности, произвольного или разделенного внимания (концентрации внимания на совместной деятельности), произвольного сосредоточения, трудности такого процесса как подражание создают необходимость разработки специальных тактик в организации процесса обучения. В учебной ситуации такой ребенок испытывает множество за-

труднений. 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).

Деятельность тьютора — организация учебного поведения. Именно тьютор, не «приклеиваясь» к ребенку и не заменяя собой учителя, помогает ему сориентироваться и в пространстве тетради, и 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. В то же время, определенными приемами, позволяющими структурировать деятельность и тем самым формировать учебные стереотипы, должен владеть и сам педагог. Эти приемы общей организации деятельности должны им четко осознаваться, и именно им следует уделять особое внимание. Для того чтобы аутичный ребенок постепенно мог приспособиться или адаптироваться к ситуации обучения, она должна быть максимально структурирована. Эта структурированность (как основа организации определенных стереотипов) необходима не только на уроке, но и на перемене, в столовой, на прогулке.

Тут также трудно обойтись без помощи тьютора, который, с одной стороны, организует проведение перемены для ребенка и других детей, а, с другой стороны, помогает в формировании у детей стереотипов социального поведения. Часто 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 и т.п. Эта работа может проводиться совместно с психологом.

Отдельная задача в организации учебной деятельности ребенка — это работа над созданием внешних маркеров и правил жизни в классе и на уроке в частности. Самый главный внешний маркер изменений последовательности действий и уроков — расписание. Оно должно быть видно ребенку: хорошо, если на стене около доски висит полное расписание уроков и занятий во второй половине дня на все дни недели. Это легко организовать в любом классе. Такая подсказка делает жизнь аутичного ребенка более предсказуемой и в учебной жизни является организующим фактором.

С помощью расписания может быть специально проработана последовательность подготовки к учебному дню, к уроку, и если необходимо, составлена наглядная схема организации рабочего пространства, набора необходимых учебных материалов, последовательность подготовительных действий. Это чрезвычайно важно, поскольку ребенку с РАС трудно воспринимать всю информацию на слух, а написанное имеет «степень закона». Ему проще самому посмотреть на расписание и приготовить нужные предметы к следующему уроку (иногда с помощью тьютора), чем слушать длинную инструкцию учителя о том, какой будет следующий урок, и что надо оставить на парте. Не забываем, что фронтальные вербальные инструкции наш ребенок воспринимает плохо.

Помочь ребенку тьютор может и на уроке — разметкой парты, страницы, наглядным указанием направления движения, включением в задание моментов, когда сам учебный материал организует действие ребенка. Последовательность учебных действий тоже может быть представлена ребенку наглядно в виде схемы или пиктограммы.

Большие трудности в организации учебного поведения возникают у ребенка с РАС при появлении даже небольших неудач или препятствий, и в этом случае возможные поведенческие проявления ребенка будут характеризовать его возбуждение, тревогу и нежелание дальше работать. Логично, если педагог поможет ребенку в выполне-

нии нового задания, создав у него впечатление успеха и уверенность, что он с заданием справляется. И уже после этого проводится обучение новому навыку, с которым ребенок знаком и думает, что это он уже может делать [7].

Организации учебного поведения помогают и определенные правила. Как и расписание, многие простые и казалось бы очевидные правила поведения так же могут быть представлены в виде небольших плакатов на стене около доски. Важно учитывать, что ребенку проще понять, когда ему говорят: «У нас есть правило № 4», а правило № 4 гласит, что во время урока без разрешения нельзя вставать и ходить по классу. Это ребенку усвоить проще, чем слушать увещание учителя, что во время урока нельзя ходить по классу и трогать чужие вещи. Это правило должно касаться не только нашего особого ребенка. Оно не мешает и другим детям. Аналогичные правила могут касаться и других аспектов жизнедеятельности на уроке или даже на перемене. Важно, чтобы их не было слишком много.

Особой специальной работы тьютора и учителя требует и развитие способности ребенка с РАС адекватно оценивать смысл происходящего, и организация поведения в соответствии с этим смыслом. Среда, в которой живет и учится аутичный ребенок, должна иметь максимально проработанную смысловую структуру, то есть ребенку необходимо дать понять, для чего делаются определенные вещи. Ребенку с аутизмом, впрочем как и обычному, нужно объяснять происходящее и цели действий.

Если образовательная организация не может предоставить ребенку тьютора (то есть такой рекомендации нет в заключении ПМПК), то большинство этих задач, связанных со структурированием и осмыслением школьной жизни, решают психолог, педагог класса, иногда учитель-дефектолог или социальный педагог.

Деятельность социального педагога

Социальный педагог — основной специалист, осуществляющий контроль за

соблюдением прав любого ребенка, обучающегося в школе. На основе данных социально-педагогической диагностики социальный педагог выявляет потребности ребенка и его семьи в сфере социальной поддержки, определяет направления помощи в адаптации ребенка в школе. Социальный педагог собирает для школьной команды специалистов всю возможную информацию о «внешних» ресурсах, совместно с координатором по инклюзии устанавливает взаимодействие с учреждениями — партнерами в области психолого-педагогической поддержки (ППМС-центром), а также со службой социальной защиты населения, с общественными организациями, учреждениями дополнительного образования. Важная сфера деятельности социального педагога — помощь родителям ребенка с РАС в адаптации в школьном сообществе, в среде других родителей. Такой специалист может помочь учителю и другим специалистам школы в создании «Родительского клуба», в разработке на сайте школы странички, посвященной инклюзии, в поиске нужной информации.

Деятельность координатора по инклюзии

Координатор по инклюзии (методист) — это специалист, играющий важную роль в организации процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду школы, в создании специальных условий для адаптации, обучения и социализации учащихся, регулирующий деятельность всего педагогического коллектива в данном направлении. Координатор по инклюзии — основной «носитель» информации и помощник учителя в организации образовательного процесса в инклюзивном классе.

При этом важно помнить, что координатор, как и специалисты психолого-педагогического сопровождения, ориентируется в своей деятельности на запрос учителя, его инициативу и информацию о состоянии, успехах и проблемах особого ребенка и всего класса.

Последнее, что следует особо отметить, касается не содержательного компонента деятельности специалистов, а его организационной составляющей. Деятельность всех специалистов консилиума образовательной организации, ориентированная на максимальную социальную и образовательную адаптацию ребенка с аутистическим расстройством, должна быть максимально согласованной. А сами направления деятельности специалистов должны быть представлены в индивидуальном учебном плане и АООП ребенка и в обязательном порядке согласованы с его родителями.

Очевидно, что для каждого конкретного ребенка с тем или иным вариантом аутистических расстройств направления коррекционной работы (в соответствии с вариантом АООП) и другие специальные образовательные условия рекомендуются специалистами ПМПК и формулируются в его заключении ПМПК. Но все описанные выше задачи деятельности специалистов направлены на социально-эмоциональную и образовательную адаптацию детей с РАС, они по сути своей универсальны и необходимы каждому ребенку достаточно длительное время. ■

Литература

1. *Баенская Е.Р.* Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2000. Вып. 2.
2. *Башина В.М., Симашкова Н.В.* Особенности речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом эндогенного генеза // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, 1990. № 8. С. 60–65.
3. *Дмитриева Т.П.* Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. М.: Центр «Школьная книга», 2010. Серия «Инклюзивное образование». Вып. 3.
4. *Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р.* Необходимы общие усилия // Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. М.: Просвещение, 1989.
5. *Лебединский В.В.* Классификация психического дизонтогенеза // Нарушения психического развития у детей. М.: МГУ, 1985.
6. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок». М.: Теревинф, 2005. 220 с.
7. *Никольская О., Фомина Т., Цыотан С.* Ребенок с аутизмом в обычной школе. М.: Чистые пруды, 2006.
8. *Никольская О.С.* Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. М.: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998. Вып. 1.
9. *Семаго Н.Я.* Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ. М.: Центр «Школьная книга», 2010. Серия «Инклюзивное образование». Вып. 2.
10. *Семаго Н.Я., Семаго М.М.* Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. М.: Генезис, 2011.
11. *Шоплер Э., Ланзид М., Ватерс Л.* Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сб. упражнений для специалистов и родителей. Минск: БелАПДИ «Открытые двери», 1997.

Psychological and pedagogical support of a child with ASD

N.Ya. Semago*,

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,
natalia-semago@bk.ru

E.A. Solomakhina**,

Gymnasium № 1540,
Moscow, Russia,
solomakhinaea@gmail.com

Present article considers basic problems which emerge in training and adaptation in the environment of school age children with autism spectrum disorders (ASD). The necessity of prolonged psychological and pedagogical support of an autistic child in an educational organization is substantiated. The main tasks of support specialists (psychologist, speech therapist, special education teacher, tutor, social educator and inclusion coordinator), who create conditions and accompanying educational process of children with ASD, are listed.

Keywords: autism spectrum disorders, psycho-pedagogical support, social and educational adaptation, inclusive education.

References

1. *Baenskaya E.R.* Pomoshch' v vospitanii rebenka s osobennostyami emotsional'nogo razvitiya [Assisting in raising a child with disorders in emotional development]. In *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki RAO* [Almanac Institute of Special Education], 2000, no. 2.
2. *Bashina V.M., Simashkova N.V.* Osobennosti rechevykh rasstroystv u bol'nykh s rannim detskim autizmom endogennoy genezy [Specifics of speech disorders in children with endogenous autism]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii imeni S.S. Korsakova* [Neurology and Psychiatry Magazine], 1990, no. 8, pp. 60–65.
3. *Dmitrieva T.P.* Organizatsiya deyatel'nosti koordinatora po inkluzii v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Organizing the work of an inclusion coordinator in a school]. Moscow: Publ. Tsentr "Shkol'naya kniga", 2010.
4. *Lebedinskaya K.S., Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R.* Neobkhodimy obshchie usiliya [Common efforts necessary]. In *Deti s narusheniyami obshcheniya: rannii detskiy autizm* [Children with development disorders: Canner's syndrome]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1989.
5. *Lebedinskii V.V.* Klassifikatsiya psikhicheskogo dizontogeneza [Classification of psychic disontogenesis]. In *Lebedinskii V.V. Narusheniya psikhicheskogo razvitiya u detei* [Psychic development disorders in children]. Moscow: Publ. MGU, 1985.
6. *Nicol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M.* Deti i podrostki s autizmom. Psikhologicheskoe soprovozhdenie [Autistic children and adolescents: psychological support]. Moscow: Publ. Terevinf, 2005.
7. *Nicol'skaya O., Fomina T., Tsypotan S.* Rebenok s autizmom v obychnoi shkole [Autistic child in a common school]. Moscow: Publ. Chisty prudy, 2006.

For citation:

Semago N.Ya., Solomakhina E.A. Psychological and pedagogical support of a child with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya* = Autism and Developmental Disorders (Russia). 2017. Vol. 15. No 1, pp. 4–14. doi: 10.17759/autdd.2017150101

* *Semago Natalia Yakovlevna*, PhD in psychology, senior researcher, Scientific and methodological center, Institute of Inclusive Education Problems of Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: *natalia-semago@bk.ru*

** *Solomakhina Evgeniya Aleksandrovna*, special education teacher of the highest category, State Budgetary Educational Institution «Gymnasium № 1540», Moscow, Russia, e-mail: *solomakhinaea@gmail.com*

8. *Nikol'skaya O.S.* Trudnosti shkol'noi adaptatsii detei s autizmom [Difficulties in adapting at school for autistic children]. *Osobyi rebenok: issledovaniya i opyt pomoshchi* [*Special child: research and experience in support*]. Moscow: Tsentr lechebnoi pedagogiki; Terevinf. 1998, Vol. 1.
9. *Semago N.Ya.* Tekhnologiya opredeleniya obrazovatel'nogo marshruta dlya rebenka s OVZ [Choosing a route in education for a disabled child]. Moscow: Publ. Tsentr «Shkol'naya kniga», 2010.
10. *Semago N.Ya., Semago M.M.* Tipologiya otklonyayushchegosya razvitiya. Model' analiza i ee ispol'zovanie v prakticheskoi deyatelnosti [Typology of deviatons in development. Model of analysis and correction in practice]. Moscow: Publ. Genezis, 2011.
11. *Shopler E., Lanzind M., Vaterc L.* Podderzhka autichnykh i otstayushchikh v razvitii detei. Sbornik uprazhnenii dlya spetsialistov i roditelei. [Supporting children with autism and development impediments. Workbook for specialists and parents]. Minsk: Publ. Belarusian association of assistance to children and young people with disabilities, 1997.

Применение метода Facilitated Communication при обучении детей с РАС письменной коммуникации с использованием компьютера

И.В. Карпенкова*,
АНО «Наш Солнечный Мир»,
Москва, Россия
innet_karp@mail.ru

Метод Facilitated Communication (облегченной коммуникации) направлен на формирование навыка произвольной коммуникации и часто применяется как один из способов общения и взаимодействия при развитии письма у невербальных детей. Авторский опыт 10-летнего применения Facilitated Communication с использованием компьютера на занятиях с неговорящими детьми, имеющими расстройства аутистического спектра и другие нарушения, дает основания делать выводы о пользе метода для развития самостоятельного письма. Приводятся примеры работы с детьми и молодежью в Автономной некоммерческой организации «Наш Солнечный Мир» с использованием метода Facilitated Communication. Даются практические рекомендации по работе с детьми, которым зачастую легче освоить печатание на компьютере, чем более трудоемкое письмо на бумаге. Статья адресована педагогам, а также родителям неговорящих детей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, альтернативная коммуникация, облегченная коммуникация, Facilitated Communication, фасилитатор, письмо с поддержкой, произвольность.

Диалог на одном языке — почему это так важно?

Проблема развития звуковой речи у неговорящих детей является одной из центральных. Обычным людям, привыкшим неосознанно оценивать интеллектуальный уровень развития собеседника по тому, что

и как он говорит, представляется, что если человек не говорит, то это означает, что он не понимает обращенную речь. И нередко то, что неговорящий ребенок выучивает буквы и складывает их в слова, является в глазах родителей и даже специалистов чудом. И хотя умение писать не является абсолютным средством общения, оно расши-

Для цитаты:

Карпенкова И.В. Применение метода Facilitated Communication при обучении детей с РАС письменной коммуникации с использованием компьютера // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 1. С. 15–28. doi: 10.17759/autdd.2017150102

* *Карпенкова Инна Вячеславовна*, кандидат социологических наук, психолог, руководитель направления альтернативной коммуникации с использованием компьютера Автономной некоммерческой организации «Наш Солнечный Мир», Москва, Россия, e-mail: *innet_karp@mail.ru*

ряет наши коммуникативные возможности: и ребенок, и взрослый могут узнавать о потребностях друг друга, они получают возможности взаимодействовать. Нередко на занятиях дети пытаются «рассказывать» специалисту о проблемах, касающихся отношений с родителями, о тревогах или страхах. В этом случае психолог может помочь ребенку в разрешении этих проблем.

В работе с ребенком с ограниченными возможностями здоровья следует опираться на те ресурсы организма, которые есть, и идти к поставленной цели наикратчайшим путем, например, научив неговорящего ребенка писать, используя компьютер, подарив ему возможность быть понятым, что является важнейшим эмоциональным, коммуникативным и мотивационным аспектом. За счет осознанной мотивации (быть правильно понятым) ребенок также может активнее пробовать писать на бумаге, ведь не всегда есть возможность воспользоваться компьютером.

Facilitated Communication — метод альтернативной коммуникации

Коммуникация — это любое общение, в котором речь является очень важным, но не определяющим компонентом. В процессе коммуникации происходит взаимное влияние людей друг на друга. Facilitated Communication (FC) — это метод, который применяется при взаимодействии ребенка и специалиста-фасилитатора с помощью компьютера или бумаги и ручки. Фасилитатор помогает ребенку писать, поддерживая его руку или прикасаясь к другой части тела — спине, ноге ребенка. Одна из ключевых позиций в истории развития FC принадлежит Розмари Кроссли [13]. Также огромный вклад в развитие FC внес профессор Сиракузского университета США Дуглас Биклен [14].

Поддержка руки ребенка взрослым ни в коей мере не является способом облегчить коммуникацию, так как если ребенок не будет понимать, что делать с этой под-

держкой, то общения все равно не произойдет. В том смысле, в котором взрослый содействует процессу письма, содействие может использоваться и в ситуации при обучении ребенка ходьбе и другим видам деятельности, когда педагог «ставит» движение (то есть помогает развить и закрепить двигательный стереотип). Таким образом, при использовании техники FC педагог выступает в роли «инструмента» деятельности ребенка, восполняя своим участием дефицитные сферы его развития. При этом субъектом деятельности является сам ребенок.

Критика Facilitated Communication

Эффективность FC серьезно исследовалась специалистами из Америки, и действенность его как метода опровергалась. Проходили даже судебные разбирательства по поводу описанных детьми с помощью FC сексуальных домогательств родителей [3]. Именно потому, что письменное общение с неговорящим человеком с нарушениями действительно сфера очень тонкая, может быть в ближайшее время и не удастся научно доказать эффективность FC.

Серьезному рассмотрению и критике подвергались прежде всего четыре момента, имеющие важнейшее значение при работе по FC. Сторонникам и противникам этого метода не удалось однозначно ответить на следующие вопросы: если неговорящий ребенок пишет только с поддержкой руки взрослым (фасилитатором), **то кто же все-таки пишет** — ребенок или фасилитатор, и чьи мысли излагаются — ребенка или фасилитатора? Х. Мартинсон и С. фон Течнер считают, что *«результат фасилитации является спорным, так как во многих исследованиях показано, что источником высказывания в таких ситуациях все равно является фасилитатор, а не сам человек с нарушениями»* [9, с. 203]. Именно момент поддержки фасилитатором руки ребенка и привлекает особое внимание как сторонников, так и критиков, вызывает много споров о том, кто же все-таки пи-

шет — ребенок или фасилитатор. У критиков FC сложилось неоднозначное отношение к **практике поддержки руки ребенка**, не имеющего, например, двигательных нарушений, но имеющего проблемы в речевой и произвольно-волевой сферах во время печатания на компьютере [3]. К тому же FC подвергался критике за возможность **неэтичной трактовки информации**, получаемой специалистами в ходе работы по FC, или ее недостоверность. Важнейший аспект работы специалиста — ответственность за достоверность информации, получаемой в результате коммуникации. Стивен фон Течнер предупреждает: *«В случае зависимой коммуникации на коммуникативном партнере лежит особая этическая ответственность — он должен прилагать все усилия, чтобы сформулировать действительно то, что пользователь намерен сообщить, а не то, что партнеру, возможно, хотелось бы, чтобы сказал человек с нарушениями»* [9, с. 22].

Практика работы российских специалистов в области использования компьютера для общения с неговорящими детьми и взрослыми опровергает мнение о **неэффективности FC**, они охотно делятся своим положительным опытом. Свой опыт общения при помощи метода FC описан и Е. Завариной-Мэмми [4; 5]. Сотрудники Института коррекционной педагогики РАО И. Костин и М. Веденина делают замечательный вывод о том, что, по их мнению, следует отнести к FC как к способу общения и взаимодействия с людьми с аутизмом, которые не имеют возможности по-другому вступать в коммуникации. Авторы предлагают беречь «ситуацию неформального контакта» и не пытаться подвергать достоверность сообщаемой информации постоянным проверкам [2].

Затруднения педагогов и нарекания критиков вызывает также и специфика обучения детей с РАС с использованием FC, из-за того что процесс этот очень растянут во времени и затруднен особенностями аутистического спектра (проблемами с произвольностью, с алгоритмизацией деятельности).

Я бы еще подчеркнула, что FC следует рассматривать как один из этапов в процессе обучения самостоятельному письму, то есть письму без физической поддержки.

Применение метода FC специалистами АНО «Наш Солнечный Мир»

Я и мои коллеги — специалисты «Нашего Солнечного Мира», а также родители некоторых неговорящих детей, с которыми проводились коррекционные занятия, в том числе и по развитию речи, обратили внимание, что некоторые дети проявляли высокий уровень понимания речевых инструкций и демонстрировали незаурядные интеллектуальные способности в бытовой ориентировке, решая «задачки» различной сложности — найти, достать нужные предметы. А в более старшем возрасте эти дети очень хорошо ориентировались в интернете и в различных гаджетах, осваивая их, в основном, самостоятельно. При этом, так как дети не говорили, их поведение бывало достаточно проблемным, поскольку они привыкли выражать свои недовольство или просьбы криком и другими действиями.

Цель работы педагогов при использовании FC — развитие с помощью компьютера навыка письменной речи у неговорящего ребенка, имеющего РАС или другие нарушения развития. А одна из главных задач — **развитие мотивации к использованию письменной речи**. Практика показывает, что письмо с поддержкой часто способствует развитию речи. Прописывая буквы в слове, ребенок внутренне проговаривает его звуковую структуру, что готовит речевой аппарат к произнесению написанного. При использовании FC часто удается добиться того, чтобы ребенок проговорил вслух написанное. Компьютер является техническим устройством, в котором доступная и необходимая пользователю информация представлена посредством словесно-образной символики, то есть в виде слов и цифр. Поэтому и можно использовать компьютер

как посредника в общении взрослого человека и неговорящего ребенка, позволяя осуществлять более полноценный диалог.

Важно помнить, что **конечная цель** работы взрослого с ребенком в данном случае — это самостоятельное письмо без поддержки.

Специалисты «Нашего Солнечного Мира» предполагают, что поддержка руки ребенка является не моторной помощью (моторная сфера детей с аутизмом бывает и сохранна), а психологической. Фасилитатор как бы берет на себя часть «субъектности» деятельности, облегчая ребенку момент осознания собственной произвольности. Помимо прочего, в ходе совместной деятельности с педагогом у ребенка формируется навык объединенного внимания и удержания в деятельности.

В «Нашем Солнечном Мире» коллегиально обсуждаются все вопросы, связанные с занятиями на компьютере с неговорящими детьми с РАС. В настоящее время с 7-ю детьми педагоги и родители общаются с помощью письма на компьютере, используя поддержку руки.

Готовность ребенка к занятиям по методу FC

Немало неговорящих детей с РАС, демонстрирующих хорошее понимание речи, могут освоить письмо и общение посредством письма. Если ребенок в состоянии понять связь между словом, несущим образ объекта, и самим объектом, то примерно к шести годам он может, как и обычные дети, освоить алфавит или его часть или писать отдельные слова, воспроизводя их изображения. Поэтому детей стоит специально обучать письму. В том числе, используя FC на одном из первых этапов. Я часто рекомендую родителям прочесть описание метода в книге Е. Завариной-Мэмми [4] и посмотреть видеозаписи занятий зарубежных коллег и родителей, например, Сомы — мамы особого ребенка, занимающейся со своим сыном (видеозапись общения с Тито — <http://m.youtube.com/watch?v=Nfiar3a7Tuo>). Реко-

мендую также ознакомиться с сайтом Rapid prompting method. http://www.halo-soma.org/learning_videos.php?sess_id=d838a56b471c58dfc6d3ec46e241a776.

Качества педагога, необходимые для работы по FC

Эмпатия. Педагог должен уметь считывать все маркеры эмоциональных переживаний ребенка — выражение лица, позы, паузы, аффект, реакции. Эмоции ребенка могут проявиться в усилении мышечного напряжения руки и всего тела, вокализациями, усилением произвольных движений, аутостимуляций и др.

Чувствительность тела. Необходимо улавливать микродвижения руки ребенка.

Хороший слух, быстрая реакция. Необходимо быстро реагировать на произвольные речевые импульсы, соответствующие контексту того, о чем пишет ребенок. Нередко в том, что «оречевляют» дети, слышны слова или части слов, которые они пишут. Заостряя внимание ребенка на этом факте, можно увеличить произвольность в его попытках говорить вслух. Некоторым детям я говорю так: если я слышу, что ты вслух сказал(а) слово, и я его поняла, ты можешь не писать это слово, так мне уже понятно. Если необходимо уточнение, я спрашиваю: ты это слово хотел(а) написать? И если получаю ответ «да», то выражаю искреннюю радость, показывая ребенку, что он говорит сам!

Педагогу следует уметь различать: осознанно ли пишет ребенок или автоматически нажимает на клавиши, как бы имитируя процесс.

Алгоритм занятий с детьми по методу FC

1. *Установление доверительного контакта с ребенком.* Мы предлагаем детям учиться писать о том, что они хотели бы сказать. В результате нескольких вводных занятий,

на которых устанавливается контакт с ребенком, как правило, происходит привыкание к совместной деятельности по тренировке навыка печатания, формируются доверительные отношения ребенка и педагога, усиливается эмпатия. Это достигается за счет внимания к интересам ребенка, спокойного голоса педагога, искренности в его рассказах об интересе к занятиям.

2. *Тренировка навыка печатания, определение способа поддержки руки.* Одновременно с тренировкой навыка печатания педагоги подбирают каждому ребенку индивидуальный способ поддержки руки — одному ребенку требовалось чуть подталкивать кисть вперед к клавиатуре, другому понадобилась помощь в удержании в правильном положении самой кисти и т.д. Важно «почувствовать» руку ребенка. Педагог должен расслабить свою руку настолько, чтобы ребенку легко было поддвигать руку педагога к нужной клавише-букве. Для многих неговорящих детей это действие вполне осуществимо, так как с детства они научаются двигать руку взрослого в сторону того объекта, который им нужен. Отработка навыка может занять достаточно много времени. Но стоит проявлять терпение: чем быстрее ребенок осознает, что техника помогает ему быть услышанным, тем выше будет мотивация к письму.

3. *Проверка достоверности.* То, о чем пишут дети, обсуждается на методической группе для более точного понимания интересов ребенка, поиска дополнительных методических приемов. Также полезно уточнить у родителей фактическую информацию: был ли ребенок на мероприятии, о котором пишет, действительно ли он любит то, о чем написал, происходило ли упомянутое им событие в действительности.

Этапы обучения письму с использованием FC

Я обучаю письму неговорящих и не владеющих навыками письменной речи детей условно в три этапа:

1. Соотнесение звуков и букв, их запоминание;

2. Обучение ребенка сложению букв в слоги, а затем в слова;

3. Тренировка навыков печатания букв, слов.

Как показывает опыт, совмещение двух и более задач (например, тренировка навыка письма и освоение грамоты) в условиях малых ресурсов организма ребенка приводит к более низкому результату, чем разделение этих двух видов деятельности во времени. Когда один из навыков, например, способность составить слово, автоматизируется, можно перейти к тренировке другого (например, ориентировка в клавиатуре: поиск нужной буквы). Когда и этот навык становится устойчивым, можно перейти к тренировке следующего — писать слова, зная, где на клавиатуре находятся нужные буквы.

Помощь педагога на каждом этапе процесса

1. На первом этапе педагог проговаривает слово и визуально его подкрепляет, показывая картинку, затем нажимает на нужные клавиши рукой ребенка. На мониторе одна за другой появляются буквы, педагог озвучивает каждую. Рука ребенка во время нажатия на клавиши движется пассивно вслед за движением руки педагога. Затем педагог предлагает ребенку нажать на нужную клавишу, показывая на нее, при этом добиваясь, чтобы ребенок передвинул свою руку в ее сторону.

2. На втором этапе педагог и ребенок пробуют складывать буквы в слоги, а слоги в слова. Приемы работы с ребенком перед компьютером те же, что и в первом случае.

Важно. Эти два этапа могут занять много времени. Хорошим подспорьем здесь бывают компьютерные игры, обучающие составлению слов из букв. Обычно в этих играх используется мышь. Поэтому необходимо обучить ребенка пользоваться мышью.

3. На третьем этапе, когда педагог отмечает, что ребенок уверенно печатает нуж-

ные буквы и ориентируется в клавиатуре, следует задавать вопросы для выяснения его собственных желаний. Например: «Хочешь, поиграем в пазлы?», «Какой твой любимый цвет?». Этот этап — самый сложный и самый ответственный. Очень важно не навязывать ребенку те или иные ответы, а помочь ему ответить самому.

Важно. Желательно проверить полученную информацию. Нередко бывает так, что информация «не сходится»: дети пишут о событиях, которых не было, называют имена несуществующих родственников и т.п. Это может происходить, во-первых, потому, что ребенок субъективен в своем отражении окружающего мира, и не всегда реальность он понимает так же, как и взрослые. Достаточно нам вспомнить свое детство, когда, услышав случайно обрывки разговоров родителей, мы делали весьма оригинальные выводы. Во-вторых, особенности мышления ребенка и способность излагать свои мысли образами могут сильно затруднить понимание педагогом того, что написал ребенок.

Этапы развития самостоятельности ребенка при печатании на компьютере

1. *Полная поддержка руки.* Педагог создает условия, при которых ребенок чувствует, как сам нажимает на клавиши. На этом этапе возможна максимальная помощь в сопровождении руки ребенка рукой специалиста. Эту работу можно начинать примерно с 6-ти лет. Задача педагога — формирование представления о процессе печатания как о возможном способе коммуникации. Если ребенок на других занятиях показывает знание букв и умение читать, то первый этап может быть достаточно коротким. Одновременно решаются задачи: развитие двигательных стереотипов для формирования навыка печатания; обучение умению печатать слова, пробелы между словами, выработка понимания правил сложения слов.

2. *Ослабление поддержки.* При появлении у ребенка большей уверенности и кон-

троля за двигательными импульсами руки поддержка педагога должна становиться слабее. При укреплении уверенности ребенка в своих движениях специалист может начать очень аккуратно, слегка, сопротивляться его руке своей рукой. Задача — стимулировать у ребенка стремление активнее двигать своей рукой, преодолевая сопротивление специалиста. Подчеркну: важно делать это незаметно для ребенка и не теряя содержательную часть диалога.

3. *Ослабление сопротивления движениям ребенка.* На этом этапе, наоборот, педагог ослабляет сопротивление своей руки, решая задачу повышения уверенности ребенка и наращивания им силы удара по клавишам.

4. *Фиксация внимания ребенка на чувстве уверенности (рефлексия).* Это один из важнейших этапов. Благодаря рефлексии ребенок начинает осознавать, что печатать — доступное дело. Задача — повышение мотивации к письму. Именно на этой стадии многие дети откровенно удивляются своим достижениям и пишут об этом.

5. *Смещение поддержки руки на другие части тела.* На этом этапе можно продолжать постепенно ослаблять поддержку руки ребенка, переходя на поддержку предплечья, плеча. Иногда бывает достаточно прикосновения к его туловищу, бедру, чтобы сохранить у него чувство уверенности, предоставив полностью самому печатать.

6. *Исключение поддержки руки.* Конечная цель процесса обучения ребенка письму — самостоятельное письмо. Введение метода FC — лишь один из этапов.

Рекомендации педагогам

1. *Максимальное облегчение процесса на первых этапах.* Некоторые дети сначала начинают писать на бумаге ручкой или карандашом. Но для многих из них это становится настолько трудоемким процессом, что дети пишут только тогда, когда «ну очень надо». Поэтому печатание может оказаться более простым и эффективным способом общения.

2. Гибкость педагога. Не все дети стремятся к достижению самостоятельности при письме. Один мальчик написал мне, что не хочет печатать без поддержки. Другая девушка написала, что когда я уменьшаю силу поддержки, она не может сосредоточиться на своих мыслях. Педагогу не следует в подобных случаях настаивать на исключении поддержки, так как в общении с такими ребятами гораздо важнее содержательная часть. Возможно, со временем они сами осознают, что быть самостоятельными удобнее, и смогут научиться печатать без поддержки.

3. Контроль за процессом. В процессе занятия важно обращать внимание ребенка на постоянный глазной контроль за расположением букв, на моменты, связанные с мелкой моторикой (нажатие клавиш, отрыв руки от клавиш, перемещение руки от одной клавиши к другой и т.д.), на умение обращаться с мышью. Нередко ребенок начинает писать осмысленно конкретное слово, но потом «уплывает» и механически переставляет палец с одной клавиши на другую. В этот момент необходимо привлечь его внимание или словесно, или слегка сжав его кисть, или другим способом.

4. Контроль результата. Как определить, что ребенок пишет осмысленно, то есть самостоятельно выражает собственные мысли и желания? Это, пожалуй, самый сложный вопрос. Педагог должен следить за деталями взаимодействия с ребенком, за установлением и сохранением раппорта, единого информационного пространства. Зачастую прекращение осмысленной деятельности ребенка педагог чувствует как замешательство, запутанность. Опыт, информированность, наблюдательность и чуткость педагога помогают в понимании того, о чем пишет ребенок. Написанное ребенком проверяется на достоверность.

5. Телесный контакт с ребенком. Поддержка руки, прикосновение к другим частям тела ребенка является, по сути, телесным контактом. В подростковом возрасте такой контакт может стимулировать у подростка сексуальное возбуждение, особенно

если ребенок и фасилитатор разного пола. Контакт должен быть сексуально нейтральным. Вовлеченный в процесс общения с ребенком, сидя с ним рядом за компьютером, педагог может заметить, например, что его колено соприкасается с коленом ребенка. Важно обращать внимание на спонтанные телесные контакты, чтобы со временем минимизировать их или исключать вовсе, таким образом помогая ребенку сосредоточиться.

Пример

Сергея Д. *пришлось специально обучать справляться со своим сексуальным возбуждением. Он тревожился, не понимая, что с ним происходит, и что ему делать. Беседы о подростковой физиологии, о разнице между дружбой и любовью в отношениях мужчины и женщины, о том, как можно регулировать свое возбуждение, помогли юноше научиться справляться со своим волнением, принять себя, свое тело.*

Что следует знать педагогу, чтобы понять ребенка с РАС

Препятствия к развитию речевого общения у детей с РАС

При аутизме одной из главных проблем является сложность или даже невозможность проявления волевого действия в условиях общения с другими людьми. Как следствие, общение (главным образом вербальное) становится практически невозможным или крайне затрудненным. Ребенок и рад был бы общаться, но страхи, связанные с проявлением адекватной активности, настолько велики, что ему проще вести себя так, чтобы люди сами понимали, что ему нужно. Произнести слово для такого ребенка — очень трудное действие. Дополнительное осложнение — неразвитость связок и мышц, участвующих в речи и артикуляции. Возможно, есть и другие причины, препятствующие развитию речевого общения. Но так как коммуникативный процесс выстраивать все же необходимо

(как минимум, чтобы люди могли удовлетворять потребности ребенка), то ребенок ищет способы, как донести свою просьбу, не используя речь. Это могут быть, например, движения телом по направлению к желаемому предмету, указательный жест. Взрослея и развиваясь, ребенок может осваивать связь рисунка и слова на карточке с реальным объектом — при условии, что с ним проводятся соответствующие занятия (например, указание на карточку, на которой изображен стакан с соком, может означать: «Дай пить»).

Вот что написал один мальчик с РАС на занятии с помощью ФС: «Мне трудно сделать то, что я хочу сделать, и перестать делать то, чего я делать не хочу».

На практике эта особенность аутичных детей выглядит следующим образом: при желании совершить какое-то действие ребенок не делает этого самостоятельно, а использует все ту же поддержку, которая применяется при ФС. Например, ребенок хочет съесть конфету. Он мог бы подойти и дотянуться до нее рукой. Но вместо того чтобы сделать это самостоятельно, он берет мать или другого взрослого за руку, подводит к столу и протягивает его руку к конфете. Это объясняется тем, что в случае аутистических расстройств часто наблюдается нарушение восприятия себя в качестве субъекта деятельности, и именно поэтому дети избегают самостоятельных действий. Это касается практически всех видов деятельности и коммуникации — как вербальной, так и невербальной.

Мы, «обычные» люди, тоже так поступаем иногда. Например, человек приходит со своим знакомым на торжественное мероприятие с фуршетом и просит его подойти и взять что-то, если стесняется взглядов множества гостей. Человек может чувствовать себя неловко, хотя руки и ноги у него прекрасно действуют.

Пример

Дима, 15 лет, РАС, не говорит, изредка вокализует в моменты тревоги, (произнося звук «ы»).

Проблема. Дима, несмотря на свою атлетическую фигуру, был очень стеснительным. Говорить вслух он не мог, в действиях присутствовали стереотипии и копирование движений взрослого. Без инструкции взрослого Дима не мог ничего сделать. Приходилось постоянно подсказывать ему: «проходи», «садись» и т.п.

Цель педагога — развить у Димы навык произвольной деятельности, чтобы он смог сам начать работу.

Ход работы. Поначалу Дима очень неуверенно печатал с поддержкой. Не было полной уверенности в том, что это печатает именно он. Но со временем я почувствовала, что Дима сам двигает моей рукой над клавиатурой в поисках нужной буквы. Наши занятия проводились 1 раз в неделю, длились полчаса, и к концу года Дима, опираясь на мою руку, стал печатать достаточно быстро. Он написал, что удивлен тем, насколько хорошо стал печатать. В работе с Димой трудной задачей оказалось выполнение игрового задания. Игра состояла в следующем: следовало из предложенных букв найти нужную и поместить ее в контур этой же буквы. Из контурных букв составлялось слово. После заполнения всех контуров звучал сигнал, появлялась надпись: «Молодец». Затем предлагалось заполнить новое слово. Диме эта игра очень понравилась. Передвижение буквы в ее контур осуществлялось при помощи мыши. Дима двигал ею сам. После заполнения слова Дима опускал руку и ждал речевой подсказки: «Ну, следующее слово», «Давай, уже можно» и т.п. Я проверила: без речевой инструкции Дима мог сидеть до 20 минут почти неподвижно! Причем, по выражению его лица было видно, как ему хочется играть. На вопрос, почему он не может начать, он отвечал по-разному: трудно решиться, хочет, чтобы им руководили и т.п. Мы много говорили о самостоятельности, о том, что быть пассивным не только удобно (не надо ничего решать), но и мешает в жизни — ведь иногда очень хочется что-то сделать, и это возможно, а все равно не можешь решиться.

Прием. Несмотря на высокий интерес к игре, Диме трудно было начать играть самому. После разных попыток сработал игровой прием: я шутливо говорила, что сейчас украду у него мышку, и даже забирала ее.

Результаты

И вот, после того как пришлось несколько раз забрать мышку по-настоящему, это сработало. Дима попытался вернуть ее себе. Мы посмеялись, Дима продолжил играть и начал очередной цикл игры самостоятельно. И следующий цикл игры он снова начал без словесной инструкции. На мой вопрос «Дим, а ты заметил, что сам играешь?» Дима написал «Да». — «И как, нравится?». — «Ага», — написал он.

Страх общения, который они испытывают, подтверждается многими людьми с РАС. Вот что пишет об этом Стивен Шор, человек с синдромом Аспергера, успешно преодолевший многие затруднения, связанные с его нарушением: «...это вызвано сложностями в отделении себя от окружающей среды и осознании своего «я» как самостоятельной и независимой личности...» [10, с. 140].

Как человек с РАС пытается обойти свои собственные страхи в общении

Специалист по использованию метода игрового взаимодействия «Нашего Солнечного Мира» Александр Ушаков общается с несколькими детьми с помощью компьютера, в том числе, применяя метод ФС. Он отмечает, что у его собеседников очень образная речь. Бывает трудно разобрать, что хотел сказать ребенок, отвечая на тот или иной вопрос. Но когда становится понятен образ, то становится ясно, с какой целью были написаны ребенком слова. В этом смысле, например, в поэтической речи или в картинах используется много образов. Мысль поэта или художника становится понятной лишь после «перевода» с языка образов.

Донна Уильямс в книге «Никто нигде» пишет о том, что «*Аутичные люди, испытывающие Страх Открытости, порой обнаруживают, что с нежелательными для них*

реакциями избегания, отторжения и агрессии им лучше всего удастся справиться, обманывая собственное сознание — заставляя его думать, что:

— *то, что они говорят, не имеет эмоциональной нагрузки — это пустая болтовня;...*

В худшем случае, если эти приемы не удаются или не действуют, — стресс, связанный с прямым и эмоционально нагруженным общением, может заблокировать способность мозга составлять связные предложения или лишит говорящего голоса и не даст ему открыть рот» [12, с. 156].

И у нас, так называемых обычных людей, ситуации, связанные с переживанием сильных эмоций, тоже могут на время «заблокировать» способность говорить.

Об особенностях коммуникации и образности речи людей с РАС можно прочесть в книге Ольги Богдашиной [1], автор приводит множество цитат самих людей с синдромом Аспергера, объясняющих, **как** они мыслят и **как** используют речь в общении.

Ниже приведены записи детей с РАС об их желании и трудностях общения из моей практики работы.

Ася, 11 лет. Аутизм, речь «птичья»: частые певучие звуки, из которых крайне редко можно разобрать то или иное слово, произносимое очень быстро, но нараспев. *Цель психологической работы с Асей — обучение письменной коммуникации для общения.* Задачи — снижение тревожности, обучение самостоятельному письму.

Зачем вслух говорить, если не понимают?..

Не хочу говорить, потому что долго учиться...

Как говорить, не напрягаясь?..

Скорость нашей речи имеет значение.

Серафима, 14 лет. РАС, не говорит, при сильном волнении или недовольстве односторонне вокализирует.

Хочу говорить о хорошем говорении...

Маша, 12 лет. Сочетанные нарушения двигательной и поведенческой сфер, произносит некоторые фразы и слова, не связанные с ситуацией; слова проговаривает четко, но они не несут смысловой нагрузки. Цель работы с Машей — обучение самосто-

ятельному письму, задачи — развитие мелкой моторики рук, произвольности.

Мне непонятно, как говорить слова. Голоса не говорят как надо.

Игорь, 15 лет. РАС, частые неконтролируемые агрессивные реакции как при отрицательных, так и при положительных эмоциях. *Цель работы с Игорем — обучение письменной коммуникации. Задачи — снижение тревожности в диалоге с людьми; обучение самостоятельному письму.*

Игорь о своем желании говорить: «Говорить хочу. Нужно учиться говорить. Ты не понимаешь, у нас нет умения понимать друг друга...»

Я хочу говорить вслух, как нормальные люди...

Непонятно, как язык на зубы класть...»

Ход работы с Игорем. С Игорем проводил занятия логопед. Когда Игорю исполнилось 13 лет, он смог научиться повторять слоги; при визуальной поддержке он смотрит на педагога и повторяет то, что произносит педагог. На занятиях с использованием ФС во время письма Игорь стал самостоятельно произносить некоторые слоги из тех слов, которые писал. Когда это происходило, я обращала его внимание на его спонтанное произношение слогов и хвалила его.

Аргументы в пользу ФС как эффективного способа общения

Как любой метод, ФС не является абсолютно эффективным и подходит далеко не каждому. Но, как показали многочисленные отзывы родителей, благодаря занятиям в семье существенно снизилась эмоциональная напряженность, часто вызванная частым непониманием родителями ребенка в различных ситуациях. Ребенок знал, что сможет рассказать о проблеме на занятии и обсудить ее с родителем.

Вот три причины (хотя можно, наверное, найти и больше) того, что ФС может являться эффективным средством общения наряду с другими способами, которые может использовать ребенок.

1. Ребенок и фасилитатор находятся в едином коммуникационном пространстве, осуществляя совместную созидательную деятельность.

2. В процессе такого общения происходит обучение ребенка навыкам письменной речи, что в дальнейшем может позволить ему активно общаться с другими людьми.

3. Ребенок получает возможность общения с другим человеком «на одном языке». Это исключает непонимание потребности ребенка, как может произойти, например, при использовании карточек.

Например, у ребенка может быть только черно-белая карточка с изображением яблока или карточка с изображением яблока только красного цвета. Ребенок, показав карточку с изображением яблока, может получить яблоко не того цвета. Но если он написал: «Хочу красное яблоко», то становится понятно, какого цвета яблоко он хочет. Этот пример достаточно прост, и при внимательном подходе выбрать яблоко можно и с помощью карточек. А вот понять, почему ребенок расстроен или обиделся, ведет себя как-то странно, с помощью карточек бывает крайне тяжело.

Пример

Дома **мальчик В.** достал несколько банок с бытовой химией и разбрызгал в ванной все средства. Мама не смогла понять мотивы этого поступка. Когда я попросила В. написать, почему он это делал (в течение 5 лет В. обучается письму с использованием компьютера), он написал, что ему не хватало запахов. В последующей беседе с мамой оказалось, что В. взял только те средства, которые распылялись с помощью пульверизатора. В. часто нюхает различные вещества и предметы — духи, еду и т.п.

Наблюдения и педагогические приемы

При печатании первые буквы, которые набирает ребенок с помощью поддержки руки, складываются в начало слова, а потом, конечно, уже понятно, какое слово

он хочет написать. Здесь уже нет смысла делать вид, что не догадываешься, о чем идет речь. Замечено, что некоторые ребята склонны «вплетать» в слова какую-нибудь одну и ту же букву. Если на это не обратить внимания, то понять, какое слово пишет ребенок, становится невозможно. По всей видимости, нажатие на одну и ту же букву (клавишу) является аутостимуляционным действием. Кстати, и обычные люди, только реже, используют жесты или слова-паразиты, являющиеся связующими в их речи или деятельности.

Некоторые дети с РАС способны осознанно печатать только несколько слов, потом они отвлекаются, и их действия становятся стереотипными, а не осознанными. То есть ребенок пишет слово, уверенно двигая рукой, а потом эта уверенность убывает, и он просто водит рукой, нажимая на любые клавиши автоматически. Эти моменты важно научиться распознавать, и тогда, когда ребенок «уплывает», возвращать его внимание на место. Также иногда помогает сжатие руки ребенка, то есть физическая стимуляция для привлечения внимания.

Пример

Влад начал заниматься с 9 лет, у него РАС, вокализации, но слов нет. Занятия с ним продолжаются по настоящее время. Сейчас Владу уже 17. Цель — обучение письму. Задачи — самостоятельное письмо, развитие звуковой речи. На логопедических занятиях Влад научился говорить слова «да», «пока». Я привожу запись нашей беседы с Владом, где он ответил на вопросы о сложностях, которые ему приходится преодолевать (мне пришлось оформить и дополнить его ответы, чтобы было понятнее).

Во время нашего общения с помощью компьютера Влад смотрит, скосив глаза в сторону и вверх.

— Влад, ты часто смотришь вверх, что ты там рассматриваешь?

— Инна, мне вообще не важно, куда надо смотреть, гораздо важнее ощущения мне — рот, глаза. Я ухожу.

— В ощущения?

— Да.

— И когда ты так делаешь — хлопаешь в ладоши, глаза напрягаешь, тебе так легче, спокойнее?

— Мне нравится, Инна, об этом говорить.

— Почему тебе трудно слово сказать?

— Инна, мне самому непонятно. Долго не получается говорить.

Заключение

Общение — глубокое и многостороннее явление. Оно не ограничивается только лишь теми выводами, которые мы можем сделать на основе проведенных простых экспериментов и фиксацией очевидных результатов. Способность мозга людей с особенностями развития к компенсации и адаптации к определенным условиям поведения не всегда поддается объяснению учеными, и уж тем более пока трудно доказать, что большинство людей с проблемами развития могут значительно больше, чем мы предполагаем. К тому же, немалый вклад в качество любого общения вносят еще и такие малоизмеряемые научными методами феномены как душа и способность к эмпатии.

А людям с РАС, чтобы развить свои способности, приходится искать необычные пути и предпринимать гораздо больше усилий, чем обычным людям. Мы, педагоги, надеемся, что наш труд во многом облегчит этот путь, и уверены, что именно вместе мы сможем найти ответы на многие вопросы, которые ставит жизнь и перед нами, специалистами, и перед людьми с РАС.

В заключение хочу привести (без исправлений) слова Димы, общение с которым я описывала выше. Он написал их на последнем занятии перед каникулами: «...я становлюсь успешнее в писании, я это чувствую сам радостно, я учусь писать без звуков, сам чувствую, что я могу писать сам, но пока учусь. Хочу, чтобы ты помогала. Я чувствую, что ты можешь чувствовать, что я думаю, когда пишу. Я удивлен, что я научился писать сам, как заправский писа-

тель. Я учусь делать первые шаги в писании. Я хочу сказать, что я чувствую, что хорошо пишу, когда ты держишь меня за руку. Я учусь писать хорошо сам. Я хожу счастливым, когда у меня занятие с тобой. Ты сама учишься счастью, когда счастлив другой человек. Я учусь счастьем у тебя. Чувствую, что ты сама чувствуешь меня, когда я счастлив. Мне важно это чувствовать. Хорошо, что мы встретились с тобой».

В будущем хотелось бы собрать весь имеющийся опыт как российский, так и зарубежный, и представить наиболее полную картину работы с детьми с различными ре-

чевыми и психологическими проблемами. Цель такой работы — создание методики, которой могли бы воспользоваться и родители, и специалисты. В России свой вклад в это дело вносят, например, специалисты Центра «Каритас» (г. Санкт-Петербург), проводя конференции по альтернативной коммуникации, приглашая коллег из других стран и собирая специалистов из многих городов России. В 2016 году Центром «Наш Солнечный Мир» в Москве был проведен первый семинар по FC с участием Е. Заварзиной-Мэмми и И. Карпенковой, созданы странички в Фейсбуке. ■

Благодарности

Автор благодарит Елизавету Заварзину-Мэмми за полезные замечания в ходе подготовки статьи. В статье использованы наблюдения и наработки специалистов АНО «Наш Солнечный Мир» Ольги Николаевой и Александра Ушакова. Автор также выражает благодарность Евгении Шаталовой, матери девушки с РАС Софьи Шаталовой, за помощь в подборе неговорящих детей и подростков для занятий с использованием метода FC.

Литература

1. *Богдашина О.Б.* Вопросы коммуникации при аутизме и синдроме Аспергера. М.: Наш Солнечный Мир, 2016. 34 с.
2. Веденина М.Ю. Опыт использования метода облегченной коммуникации со взрослым аутичным пациентом / М.Ю. Веденина, И.А. Костин // Дефектология. 2003. № 6. С. 21–27.
3. *Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А.* Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей: в 3 кн. Кн. 3; пер. с англ. Б. Зуева, А.Чечиной. Екатеринбург: Рама Паблишинг. 2014. С. 149.
4. *Заварзина-Мэмми Е.Г.* Приключения другого мальчика. М.: АСТ: CORPUS. 2014. 345 с.
5. *Заварзина-Мэмми Е.Г.* Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи методу альтернативной коммуникации // Аутизм и другие нарушения развития. 2004. № 3. С. 11–17.
6. *Карпенкова И.В.* Использование компьютера в развитии детей с особенностями развития и общения с ними / Методическое пособие. М.: Карпенкова И.В., Наш Солнечный Мир. 2013. 84 с.
7. *Карпенкова И.В.* Письменная коммуникация с детьми, имеющими РАС и другие нарушения развития, с использованием компьютера. М.: Наш Солнечный Мир. 2015. 30 с.
8. *Коллинз П.* Даже не ошибка / Отцовское путешествие в таинственную историю аутизма. М.: Теревинф. 2013. 236 с.
9. *Течнер С.-фон, Мартинсен Х.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. М.: Теревинф, 2014. 430 с.
10. *Шор С.* За стеной. Личный опыт: аутизм и синдром Аспергера / Пер. с англ. А. Смолян. М.: Наш Солнечный Мир, 2014. 224 с.
11. *Шницберг И.Л.* Коррекция особенностей развития сенсорных систем у детей с синдромом раннего детского аутизма // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2005. № 9.
12. *Уильямс Д.* Никто нигде. М.: Теревинф. 2013. 240 с.
13. *Crossley R.* Facilitated Communication Training, Teachers College Press. NY. 1994. 150 p.
14. *Biklen D.* (1990) Communication unbound: Autism and praxis. Harvard Educational Review, 60, 291–314.

Applying Facilitated Communication method in education of ASD children using writing communication on computer

I.V. Karpenkova*,

Autonomous Non-Profit Organization «Our Sunny World»

Innet_karp@mail.ru

Facilitated Communication method aims at forming the skill of voluntary communication and is often used as one of the ways to communicate and interact with the development of writing in nonverbal children. The author's experience of 10 years of applying of Facilitated Communication with the use of computer in classes with non-speaking children with ASD and other disorders gives grounds to draw conclusions about the usefulness of the method for the development of a self-contained writing. Examples of working with children and youth in the Autonomous Non-Profit Organization «Our Sunny World» using the Facilitated Communication method are given. Practical recommendations for working with children, which are often easier to master the skill of computer typing than more labor-intensive writing on paper are also provided. Present article is addressed to teachers and to parents of non-speaking children.

Keywords: autism spectrum disorders, alternative communication, facilitated communication, facilitator, writing with support, voluntariness.

References

1. Bogdashina O.B. Voprosy kommunikatsii pri autizme i sindrome Aspergera [Communication of people with autism and Asperger's syndrome]. Moscow: Publ. Nash Solnechnyi Mir, 2016.
2. Vedenina M.Yu., Kostin I.A. Opyt ispol'zovaniya metoda oblegchennoi kommunikatsii so vzroslym autichnym patsientom [Experience of using the facilitated communication method with an adult autistic patient]. *Defektologiya [Defectology]*, 2003, no. 6, pp. 21–27.
3. Fred R. Volkmar, Lisa A. Wiesner. A practical guide to autism: what every parent, family member, and teacher needs to know. (Transl. into Russian in 3 volumes by B. Zuev, A. Chechina.) Vol. 3. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2014. P. 149.
4. Zavarzina-Memmi E.G. Priklyucheniya drugogo mal'chika [Adventures of a different boy]. Moscow: Publ. AST, CORPUS. 2014.
5. Zavarzina-Memmi E.G. Obuchenie detei s tyazhelymi narusheniyami rechi metodu al'ternativnoi kommunikatsii [Teaching alternative communication method to children with major speed impediments]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders]*, 2004, no. 3, pp. 11–17.
6. Karpenkova I.V. Ispol'zovanie komp'yutera v razvitii detei s osobennostyami razvitiya i obshchenii s nimi / Metodicheskoe posobie [Using a computer in supporting and communicating with children with developmental disorders]. Moscow: Publ. Karpenkova I.V., Nash Solnechnyi Mir. 2013.
7. Karpenkova I.V. Pis'mennaya kommunikatsiya s det'mi, imeyushchimi RAS i drugie narusheniya razvitiya, s ispol'zovaniem komp'yutera [Written communication with children with ASD and other developmental disorders facilitated with a computer]. Moscow: Publ. Nash Solnechnyi Mir. 2015.
8. Kollinz P. Dazhe ne oshibka / Ottsovskoe puteshestvie v tainstvennyuyu istoriyu autizma [Not even a mistake / A father's journey through the mysterious history of autism]. Moscow: Publ. Terevinf. 2013. 236 s.
9. Techner S.-fon, Martinsen Kh. Vvedenie v al'ternativnyuyu i dopolnitel'nyuyu kommunikatsiyu: zhes-ty i graficheskie simvoly dlya lyudei s dvigatel'nymi i intellektual'nymi narusheniyami, a takzhe s rasstroistvami autisticheskogo spectra [Introduction to alternative and additional communication:

For citation:

Karpenkova I.V. Applying Facilitated Communication method in education of ASD children using writing communication on computer. *Autizm i narusheniya razvitiya* = Autism and Developmental Disorders (Russia). 2017. Vol. 15. No 1, pp. 15–28. doi: 10.17759/autdd.2017150102

* Karpenkova Inna Vyacheslavovna, Ph.D in Sociology, psychologist, head of the direction of alternative communication using a computer, Autonomous Non-Profit Organization «Our Sunny World», Moscow, Russia, e-mail: innet_karp@mail.ru

- gestures and graphic symbols for people with motor, intellectual disorders, and ASD]. Moscow: Publ. Terevinf, 2014.
10. *Stephen Shore*. *Beyond the Wall: Personal Experiences with Autism and Asperger Syndrome*. (Translated into Russian by A. Smolyan.) Moscow: Publ. Nash Solnechnyi Mir, 2014.
 11. *Shpitsberg I.L.* Korrektsiya osobennostei razvitiya sensornykh sistem u detei s sindromom rannego detskogo autizma [Correcting disorders in the development of sensory systems in children with Canner syndrome]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki RAO [Almanac Institute of Special Education]*. 2005, no. 9.
 12. *Donna Williams*. *Nobody Nowhere*. (Translated into Russian by Kholmogorova N.) Moscow: Publ. Terevinf, 2013.
 13. *Crossley R.* *Facilitated Communication Training*, Teachers College Press. NY. 1994. 150 p.
 14. *Biklen D.* (1990) Communication unbound: Autism and praxis. *Harvard Educational Review*, 60, 291–314.

Работа специалистов по сопровождению приемных детей с ОВЗ и их семей. Проблемы сопровождения замещающих семей, принявших на воспитание детей с РАС

Н.М. Оконешникова*,
ГКОУ МО «Преображение» для детей-сирот
и детей, оставшихся без попечения родителей,
г. Егорьевск, Московская обл., Россия,
1059@bk.ru

Для замещающих родителей и их приемных детей с ограниченными возможностями здоровья главное — стремление иметь семью. Но случаи отказа от приемного ребенка с нарушениями в развитии — не редкость. Показана группа проблем, с которыми сталкиваются замещающие родители, принявшие на воспитание ребенка с особенностями развития. Рассматриваются вопросы комплексного сопровождения замещающей семьи и их ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Отмечена важность сотрудничества специалистов и замещающей семьи для социализации и развития ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: замещающие родители, сопровождение семьи, ограниченные возможности здоровья, расстройства аутистического спектра, обучение.

Организация помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в РФ преимущественно направлена на помощь самому ребенку с нарушениями развития и в меньшей степени она реализуется в отношении семьи, в которой живет ребенок [1]. И опыт, и научные исследования свидетельствуют о том, что появление в семье ребен-

ка с особенностями изменяет образ жизни всех ее членов. Особенно остро перемены в жизни семьи переживают родители, принявшие на воспитание такого ребенка. У замещающих родителей появляются проблемы, о которых они не имели представления и не были готовы к их решению. Поэтому чаще всего они не знают, где и как возмож-

Для цитаты:

Оконешникова Н.М. Работа специалистов по сопровождению приемных детей с ОВЗ и их семей. Проблемы сопровождения замещающих семей, принявших на воспитание детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 1. С. 29–37. doi: 10.17759/autdd.2017150103

* Оконешникова Наталья Михайловна, педагог-психолог службы сопровождения замещающих семей ГКОУ МО «Преображение» для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, г. Егорьевск, Московская обл., Россия, e-mail: 1059@bk.ru

но получать медицинскую, социальную, психолого-педагогическую помощь для своего ребенка. Тем более — получить помощь самим родителям. И ведущую роль в оказании помощи семье играют специалисты, сопровождающие ее от этапа принятия решения о взятии на воспитание ребенка и все время, пока ребенок находится в семье. Специалисты помогают семье справляться с трудностями взаимодействия, поддерживая и развивая личностные качества родителей и ребенка, а также получать поддержку социума и профессионалов.

Проблемы замещающих семей, имеющих детей с ОВЗ

Обозначу группы наиболее существенных трудностей, с которыми сталкиваются замещающие родители детей с ограниченными возможностями здоровья.

I. Социально-правовое сопровождение:

— запоздалое получение родителями информации о правах и льготах для семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ или ребенка-инвалида;

— нехватка квалифицированной помощи в подготовке необходимых документов для оформления ребенку инвалидности: писем, заявлений, запросов в различные государственные инстанции и др. [11].

II. Выбор эффективной медицинской помощи и средств социально-педагогической реабилитации:

— нехватка компетентных консультантов по медицинским, психолого-педагогическим аспектам развития ребенка с ОВЗ в условиях семейного воспитания;

— недостаточное количество развивающих занятий с ребенком;

— несформированность системы обучения родителей средствам и приемам абилитации/реабилитации ребенка;

— проблемы несогласованности при организации сопровождения детей со сложной структурой дефекта в условиях разнопрофильных образовательных учреждений: общеобразовательного, компенсирующего,

комбинированного с использованием инклюзивного и интегрированного обучения.

III. Поддержка замещающей семьи (приемных родителей):

— неотлаженная система организации контактов с родителями, находящимися в сходной жизненной ситуации;

— недостоверное информирование об организациях и учреждениях, оказывающих услуги ребенку с нарушениями развития и его семье;

— малая доступность психологической помощи родителям в преодолении тревог, связанных с появлением в семье ребенка с ОВЗ;

— неудовлетворенная потребность в поддерживающей помощи семье по ситуативным запросам родителей.

Обозначенные проблемы относятся к компетенции специалистов из разных областей: медицины, психологии, педагогики, социальной работы, социальной адвокатуры. Следовательно, их решение предполагает создание и деятельность междисциплинарной команды специалистов. Работа такой команды поможет выявить проблемы, преодолеть межведомственные границы, расширить контакты, определить потенциал семьи [12]. И только совместная работа специалистов и семьи позволит оптимально решать поставленные задачи, достичь основной цели — нормализации жизни семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития [2].

Сопровождение семьи, принявшей на воспитание ребенка

Работа по сопровождению с замещающей семьей должна осуществляться на протяжении всего периода нахождения в ней приемного ребенка и быть направлена на подготовку ребенка-сироты к семейному проживанию, на помощь семье в создании оптимальных условий для ребенка, коррекцию детско-родительских отношений.

Сопровождение семьи при вхождении в нее ребенка, также и ребенка с ОВЗ, начи-

нается с тщательного отбора кандидатов в замещающие родители и постепенной подготовки обеих сторон к жизненным переменам. Включение ребенка в семью начинается с гостевого пребывания, которое рассматривается как подготовительный этап к созданию новой семьи. Посещение семьи ребенком в выходные дни, проживание в потенциальной принимающей семье во время школьных каникул является естественным и обязательным этапом в процессе подготовки родителей-кандидатов и ребенка к передаче его в семью. Такие события позволяют в неформальной обстановке познакомиться и привыкнуть друг к другу, окончательно определиться с решением о создании семьи и с выбором данного ребенка.

Важная часть подготовительной работы, проводимой специалистами, — психологическая подготовка и информирование родителей и других членов семьи об особенностях заболевания или нарушений у ребенка, о необходимых специальных мерах и способах ухода, воспитания, о способах укрепления контакта с ребенком, о сопровождении ребенка специалистами при получении образования.

А в детском доме накануне передачи ребенка в семью совместно с ним готовят памятный альбом, в котором отражаются моменты жизни воспитанника. Работа по составлению истории своей жизни помогает ребенку понять смысл того, что с ним происходит. Ребенку объясняют, для чего это нужно. Педагоги говорят, например: «Сейчас ты, конечно, многое знаешь и помнишь. Позже что-то забудется. А когда ты вырастешь, то, рассматривая альбом, все будешь вспоминать». Стало традицией в детском доме вручать ребенку альбом и проводить праздничное чаепитие, посвященное его переходу в семью. На этой встрече уходящему ребенку дети высказывают добрые пожелания [5].

Оказание квалифицированной помощи принимающей семье на первом этапе, когда происходит вхождение в нее воспитанника, чрезвычайно важно для успешной адапта-

ции взрослых к новой позиции и осознания ими своей роли принимающих родителей.

В этот период замещающие родители сотрудничают со специалистами служб сопровождения и центров семейных форм устройств и принимают психологическую поддержку. На первом же этапе важны три аспекта психологической работы с ребенком:

1 — адаптация ребенка к новой семье. Здесь происходит освоение ребенком семейного пространства, нахождение собственного места; знакомство с правилами, традициями, обязанностями каждого члена семьи; у ребенка формируется представление о том, какое поведение будет поощряться, какое оцениваться отрицательно; чего нельзя и что можно делать в семье (играть, смотреть телевизор, убирать, готовить еду и др.) [3];

2 — формирование привязанностей ребенка в семье. Здесь организуется совместная деятельность и происходит выделение ребенку семейной роли; у ребенка устанавливаются позитивные эмоциональные отношения с родителями и другими членами семьи, формируется эмпатия, ребенок обращается к родителям за разными видами поддержки, в семье совместно обсуждаются его успехи и неудачи;

3 — формирование личностной идентичности ребенка в семье. Здесь у ребенка создается положительный фон настроения, атмосфера эмоционального комфорта и психологической защищенности, проводится работа по снижению тревожности. В результате этой работы у ребенка появляется желание рассказать о своей семье и о себе; он становится увереннее в себе и в поддержке родителей.

Как правило, и в замещающих, и в кровных семьях проблемы развития детей с ОВЗ, их поведения и взаимодействия с ними сходные. Для обеспечения психологической и информационной поддержки родителей, принявших на воспитание ребенка с ОВЗ, специалисты приходят в семью с визитами, осуществляют звонки, проводят для родителей круглые столы, психолого-педагогические консультации,

оказывают помощь и поддержку семье в кризисных ситуациях, осуществляют контроль за соблюдением прав ребенка с ОВЗ, взаимодействуют со специалистами других учреждений города (школы, органов опеки и попечительства, учреждений дополнительного образования и др.) [4].

Проделанная специалистами сопровождения работа помогает:

- ребенку и принимающим родителям лучше адаптироваться к новым социальным условиям и ролям;
- принимающим родителям справиться с тяжелыми или неожиданными переживаниями, связанными с поведением или с особенностями ребенка с ОВЗ;
- обмениваться опытом между приемными родителями и кандидатами в приемные родители;
- в трудную минуту получить совет от специалистов при возникновении непредвиденной ситуации, связанной с изменением поведения ребенка с ОВЗ, а также поделиться радостью при его успехах.

Деятельность по сопровождению замещающих семей, принявших на воспитание детей с РАС

В сопровождении замещающей семьи ребенка с РАС можно выделить три направления деятельности:

1. Сопровождение родителей — система мер по оказанию помощи родителям в воспитании аутичного ребенка и оказание им информационной и организационно-методической помощи.

Известно, что у всех воспитанников интернатных учреждений запаздывает психическое развитие, имеется проблемное поведение, недоразвитие навыков общения и много других психологических проблем, усиливающихся расстройствами развития. В случае с переходом в семью ребенка с расстройством аутистического спектра, к указанным задачам сопровождения добавляются значительно более трудозатратные задачи. И поддержать мотивацию роди-

телей к усыновлению, а также помочь им избежать эмоционального выгорания помогают меры поддержки и своевременного детального информирования о проблемах ребенка и местах и способах получения помощи, о вопросах его воспитания и обучения. Когда в семье появляется ребенок с РАС, или этот диагноз установлен уже усыновленному ребенку, задачей специалистов сопровождения, прежде всего, является психологическая поддержка родителей в стрессовой ситуации, максимально оперативное информирование об особенностях аутистических расстройств, о способах налаживания с ребенком позитивных отношений, приемах ухода за ним.

От ухаживающего за ребенком с РАС взрослого требуется значительно больше эмоциональной включенности, чуткости, терпения и умений, чем от взрослого с обычным ребенком. Семья вынуждена тратить много времени на контакты с учреждениями здравоохранения, социального обеспечения, значительно больше времени на уход, воспитание, коррекцию, образование, обучение ребенка самообслуживанию, чем если бы это был обычный ребенок. Специалисты сопровождения должны информировать родителей ребенка об имеющихся родительских объединениях или группах родителей детей с РАС, если нужно — о документах, необходимых для установления инвалидности. Специалисты должны помочь родителям вести переговоры по поводу устройства ребенка в ДОУ (как правило, устроить ребенка с РАС в детский сад из-за нарушений коммуникации, проблем со сном, поведением, из-за пищевой избирательности очень трудно) или в школу, где ему необходимо психолого-педагогическое сопровождение. Необходимо объяснить роль ПМПК в составлении индивидуальной программы развития ребенка и адаптированной образовательной программы для обучения в школе.

Уход за ребенком с РАС из-за его ограничений и дезадаптивного поведения ведет к истощению физических и психических сил членов семьи, и родителям и близким

ребенка необходимы специальные меры помощи для профилактики кризисов и чтобы обеспечить возможность отдыха, поскольку возникают проблемы проведения досуга и совместного отпуска.

2. Сопровождение детей — обеспечение адекватного возрасту и образовательным потребностям психического и личностного развития ребенка, создание соответствующих образовательных условий и разработка педагогически целесообразных средств помощи по преодолению трудностей, возникающих в процессе обучения. Для решения проблем ребенка необходимы заинтересованность и высокая мотивация всех участников процесса сопровождения: ребенка, родителей, педагогов, специалистов [10].

Особенное внимание специалисты поддержки уделяют вопросам эмоционального общения и обучения приемам взаимодействия родителей и ребенка с РАС. Для этого проводится специальный мониторинг положения ребенка в семье, в процессе которого выясняются следующие вопросы:

а) эмоциональное развитие, психологический комфорт, наличие или отсутствие у ребенка поведенческих проблем. Пристальное внимание специалисты уделяют выяснению того, кто интересуется жизнью, переживаниями ребенка, и в каких формах это проявляется, каким образом его хвалят и поощряют его действия. Оценивается, имеет ли ребенок возможности для установления эмоциональных связей с окружающими его людьми, а также выясняют причины, затрудняющие этот процесс. Анализируется, в каких взаимоотношениях находится ребенок с членами приемной семьи, насколько привязан к родителям, с кем общается вне семьи, рассказывает ли он о своих друзьях, есть ли общение с кровными родителями, родственниками. Особое внимание специалисты уделяют тревогам и страхам, которые испытывает ребенок, и тем способам, какими принимающие родители справляются с трудностями эмоционального и поведенческого характера;

б) степень самосознания ребенка, потребности в развитии, особенности по-

знавательной сферы. Осознание себя как личности очень важно для каждого: важны представления человека о себе, своем прошлом, об отношениях к другим и с другими. Это особенно важно для ребенка, пришедшего в приемную семью, поскольку жизнь в детском доме очевидно тормозит развитие эмоциональной-волевой сферы и самосознания, которые у ребенка с РАС и без того являются проблемной зоной и требуют специальных мер для развития;

в) общение: способность ребенка, кардинально сменившего ближайшее окружение и стиль жизни, к социальным контактам и ко взаимодействию со сверстниками и взрослыми. Трудности в общении у ребенка с РАС обусловлены самим расстройством, а также, конечно, воспитанием в интернате и разительным отличием жизни в семье от жизни в интернате. Иногда замещающие родители недооценивают серьезность нарушений в развитии ребенка, что усиливает проблемы во взаимоотношениях, вызванные расхождением первоначальных представлений родителей о новой семейной ситуации и реальным положением дел;

г) образование: возможности ребенка получать надлежащее образование и организация процесса образования в дошкольном учреждении или в школе, потребность ребенка с РАС в организованной специальной среде, в сопровождении специалистов и тьютора в образовательном учреждении в процессе образования. Специалисты выясняют познавательные потребности ребенка, как развиваются у него познавательные интересы, сформирован ли стереотип школьного поведения, какие проблемы и успехи он имеет при обучении, какие у него отношения с окружающими детьми, т.е. все то, что показывает, насколько хорошо ребенку в семье и в образовательном учреждении. В данном случае важно понять, есть ли трудности в обучении, в школьной жизни, и найти пути их преодоления;

д) способности к самообслуживанию. Не секрет, что «домашние» дети имеют значительно больше возможностей научиться навыкам самообслуживания и бытовым

навыкам, чем дети из интернатных учреждений. Поэтому развитию этих навыков у приемного ребенка в замещающей семье приходится уделять достаточно много внимания, особенно, в случаях с РАС, когда дети зачастую не могут научиться многим навыкам, как обычные дети, по подражанию. В процессе мониторинга выясняют, чему ребенок научился в семье, что он делает самостоятельно, а что с помощью взрослых, умеет ли вести себя соответственно ситуации и обстановке, умеет ли пользоваться «вежливыми» словами.

3. Сопровождение педагогов. Данное направление работы определяется педагогическими потребностями в разработке и внедрении технологий коррекции расстройств аутистического спектра у детей. Педагоги, работающие с детьми с РАС, нуждаются в специальном образовании, повышении компетентности в вопросах РАС, а также и в психологической поддержке.

Практика показывает, что задачи педагога при работе с ребенком с ОВЗ не упрощаются и не сокращаются, так как возникают дополнительные сложности по взаимопониманию, взаимоотношению и взаимодействию с ребенком, с его родителями и со специалистами службы сопровождения.

Проблемы сопровождения семей и приемных детей с РАС

Проблемы сопровождения вызваны рядом причин:

- нехваткой сопровождающих специалистов, детально знакомых с проблемами РАС;
- нетолерантным отношением социума к проблемам ребенка с РАС и его семьи;
- трудностями, возникающими в самой семье из-за психологической неготовности родителей к адекватному восприятию особенностей ребенка, а впоследствии — из-за ослабления мотивации родителей, принявших на воспитание ребенка (от физического утомления, эмоционального выгорания, из-за трудностей контакта с ребенком, име-

ющим проблемное поведение, неподвижных проблем при воспитании, неопределенности будущего).

Несмотря на проводимую с семьей подготовительную работу замещающие родители часто не готовы к таким масштабным трудностям, что является причиной возврата детей обратно в учреждения.

Особенно следует выделить сопровождение ребенка с РАС в образовательном учреждении. Актуальность вопроса определяется противоречием между необходимостью сопровождения ребенка и недостатком научно обоснованных рекомендаций по сопровождению. Успешное решение задач психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в образовательной организации возможно в том случае, если в процесс сопровождения вовлечена команда специалистов, родители и все заинтересованные в благополучии ребенка взрослые, в том числе, специалисты системно связанных государственных служб, учреждений, организаций, фондов и т.п. [6]. Проблема сопровождения в образовании методологически опирается на мультидисциплинарный подход, что ставит в центр внимания самого ребенка, его особые образовательные потребности, начиная с создания специальной среды как условия развития и обучения ребенка с РАС. Сопровождение должно реализовываться как на занятии, уроке, так и вне группы, образовательного учреждения; соответственно его реализуют разные специалисты — учителя, воспитатели, социальные педагоги, педагоги-психологи (специальные психологи) [9]. В школьной системе сопровождения учащихся с РАС большое место занимает психолого-медико-педагогический консилиум [7], позволяющий объединить и осмыслить информацию о ребенке, которой владеют педагоги, врач-психиатр и психолог. На основе целостного видения ученика с учетом его актуального состояния и динамики развития возможно разработать адаптированную общеобразовательную программу обучающегося с РАС и определить основную линию его дальнейшего развития, обучения и адаптации к обществу [8].

Задачи сопровождения и психологической помощи замещающей семье, принявшей на воспитание ребенка с ОВЗ, предполагают серьезную работу по изучению потребностей ребенка и семьи, особенно-

стей ее функционирования, по разработке нормативных документов и образовательных стандартов для специалистов, чтобы обеспечить должное качество жизни ребенка и его приемной семьи. ■

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. *Веденина М.Ю.* Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации: (сообщение II) / М.Ю. Веденина, О.Н. Окунева // Дефектология. 1997. № 3. С. 15–21.
3. *Гилберг К.* Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: кн. для педагогов-дефектологов / К. Гилберг, Т. Питерс [пер. с англ. О.В. Деряевой]. М.: Владос, 2005. С. 142–144.
4. *Екжанова Е.А.* Основы интегрированного обучения: пособие для вузов / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. М.: Дрофа, 2008. 286 с.
5. 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. (Федеральный закон). ISBN 978-5-9957-0381-5.
6. Концепция Специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: проект / Н.Н. Малофеев [и др.]. М.: Просвещение, 2013. 42 с.
7. *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.
8. *Лебединская К.С.* Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. М.: Просвещение, 1991. 96 с.
9. *Лешин В.В.* Структура нарушений родительско-детских отношений в семье с соматически больным ребенком / В.В. Лешин // Коррекционная педагогика. 2010. № 1 (37). С. 32–37.
10. *Левченко И.Ю.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
11. *Мамайчук И.И.* Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. СПб.: Речь, 2007. 288 с.
12. Комплексное сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья в социально-образовательном пространстве: пособие для повышения квалификации пед. кадров шк. образования / [Е.А. Маралова и 74 др.]; под ред. Е.А. Мараловой. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. 56 с.
13. *Минаева А.* Обучение школьников с тяжелой формой аутизма / А. Минаева // Здоровье детей. 2012. № 7/8. С. 38–39.

The work of support specialists with adopted children with disabilities and their families. The problems of foster families support who have adopted children with ASD

N.M. Okoneshnikova*,
Support services for foster families
«Preobrazheniye»,
Egorievsk, Moscow region, Russia,
1059@bk.ru

The desire of having a family is crucial for foster families and adopted children with disabilities. But the cases of refusing an adopted child with disabilities are not uncommon. A group of problems faced by foster families, who have adopted disabled child, are shown. The issues of comprehensive support for a foster family and their disabled children are considered. The importance of cooperation between specialists and a foster family for the socialization and development of a child with autism spectrum disorders is marked.

Keywords: foster families, family support, disabilities, autism spectrum disorders, education.

References

1. *Vedenina M.Yu.* Ispol'zovanie povedencheskoi terapii autichnykh detei dlya formirovaniya navykov bytovoi adaptatsii (soobshchenie I) [Using behavioral therapy for forming household adaptation skills (report I)]. *Defektologiya* [Defectology], 1997, no. 2, pp. 31–39.
2. *Vedenina M.Yu., Okuneva O.N.* Ispol'zovanie povedencheskoi terapii autichnykh detei dlya formirovaniya navykov bytovoi adaptatsii (soobshchenie II) [Using behavioral therapy for forming household adaptation skills (report II)]. *Defektologiya* [Defectology], 1997, no. 3, pp. 15–21.
3. *Christopher Gillberg, Theo Peeters.* Autism. Medical and Educational Aspects. (In Russ., translated from English by O.V. Deryaeva.) Moscow: Publ. Vldos, 2005. Pp. 142-144.
4. *Ekzhanova E.A., Reznikova E.V.* Osnovy integrirovannogo obucheniya: posobie dlya vuzov [Basics of integrated learning: a guide for higher education]. Moscow: Publ. Drofa, 2008.
5. Federal law «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [“On education in the Russian Federation”]: adopted by State Duma on 2012-12-21, approved by Federation Council on 2012-12-26. Moscow: Publ. Os’–89, 2013. ISBN 978-5-9957-0381-5.
6. *Malofeev N.N. and others.* Kontsepsiya Spetsial'nogo federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta dlya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: proekt [Concept of a special federal education standard for children with disabilities: a project]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 2013.
7. *Kostin I.A.* Povedencheskii podkhod k korrektsii detskogo autizma: osnovnye ponyatiya [Behavioral approach to correctional work on autism: basic definitions]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya* [Education and Upbringing of Children with Disabilities], 2009, no. 1, pp. 54–60.
8. *Lebedinskaya K.S., Nikol'skaya O.S.* Diagnostika rannego detskogo autizma: nachal'nye proyavleniya [Diagnosing autism in children: initial manifestations]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1991.
9. *Leshin V.V.* Struktura narushenii roditel'sko-detskikh otnoshenii v sem'e s somaticheski bol'nym rebenkom [Structure of disruptions in parent-child relationships in a family with a child with a somatic illness]. *Korreksiionnaya pedagogika* [Correctional pedagogy], 2010, no. 1 (37), pp. 32–37.
10. *Levchenko I.Yu., Tkacheva V.V.* Psikhologicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushchei rebenka s otkloneniyami v razvitii: metod. posobie [Psychological support for a family raising a child with developmental disorders: a toolkit]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 2008.

For citation:

Okoneshnikova N.M. The work of support specialists with adopted children with disabilities and their families. The problems of foster families support who have adopted children with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders* (Russia). 2017. Vol. 15. No 1, pp. 29–37. doi: 10.17759/autdd.2017150103

* *Okoneshnikova Natalia Mikhailovna*, psychologist, Support services for foster families «Preobrazheniye», Egorievsk, Moscow region, Russia, e-mail: 1059@bk.ru

11. *Mamaichuk I.I.* Pomoshch' psikhologa detyam s autizmom [Support from a psychologist to autistic children]. Saint-Petersburg: Publ. Rech', 2007.
12. *Maralova E.A. and 74 others.* Kompleksnoe soprovozhdenie shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v sotsial'no-obrazovatel'nom prostranstve: posobie dlya povysheniya kvalifikatsii ped. kadrov shk. obrazovaniya [Complex support of school students in a social/educational space: guide for teachers'training]. Velikii Novgorod: Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, 2004.
13. *Minaeva A.* Obuchenie shkol'nikov s tyazheloi formoi autizma [Educating children with heavy effects of autism]. *Zdorov'e detei* [*Children's health*], 2012, no. 7/8, pp. 38–39.

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ РАС
RESEARCH IN ASD DOMAIN

Формирование эмоционально-оценочной лексики у дошкольников высокофункциональных групп с РАС

В.М. Самойлова*,

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия
vmsamojlova@mail.ru

Ю.А. Костенкова**,

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия
julikos@mail.ru

Е.К. Лобачева***,

Московский психолого-социальный университет,
Москва, Россия
e.k.lobacheva@yandex.ru

Ограниченное употребление эмоционально-оценочной лексики говорящих детей с расстройствами аутистического спектра свидетельствует о недостаточном понимании и усвоении ими моральных

Для цитаты:

Самойлова В.М., Костенкова Ю.А., Лобачева В.К. Формирование эмоционально-оценочной лексики у дошкольников высокофункциональных групп с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 1. С. 38–48. doi: 10.17759/autdd.2017150104

* *Самойлова Вера Михайловна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования факультета специальной и клинической психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия, e-mail: vmsamojlova@mail.ru

** *Костенкова Юлия Александровна* кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой специального (дефектологического) образования факультета специальной и клинической психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия, e-mail: julikos@mail.ru

*** *Лобачева Елена Константиновна*, старший преподаватель кафедры логопедии факультета логопедии Образовательной автономной некоммерческой организации высшего образования «Московский психолого-социальный университет», Москва, Россия, e-mail: e.k.lobacheva@yandex.ru

норм общества, так как слова определяют представление о предметах и явлениях, их обозначающих. Адекватное понимание эмоционально-оценочных слов и правильное их использование в речи детей, имеющих расстройства аутистического спектра, важны для их адаптации и социализации в условиях современного социума. На материале проведенного в Центре лечебной педагогики в Москве обучающего эксперимента авторы раскрывают особенности работы по формированию эмоционально-оценочной лексики у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Подробно описаны методы, приемы и условия коррекционной и абилитационной работы с 14-ю детьми на каждом этапе. Приводятся конкретные практические материалы и рекомендации по формированию эмоционально-оценочной лексики.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, эмоционально-оценочная лексика, абилитация дошкольников, невербальная коммуникация, психогимнастика, речевые игры.

В работах, посвященных изучению речи детей с РАС, крайне незначительно представлены исследования эмоционально-оценочной лексики дошкольников и практически отсутствуют материалы по деятельности в области расширения словаря эмоционально-оценочной лексики детей.

Целью проведенного нами обучающего экспериментального исследования было определение специфики работы по формированию данного лексического пласта у старших дошкольников с РАС.

Экспрессивная и оценочная лексика и ее роль в понимании чувств и в социальных отношениях

Для достижения цели развития эмоционально-оценочного словаря у дошкольников высокофункциональных групп с РАС (что свидетельствовало бы о развитии их чувств, волевых побуждений, способности адекватной оценки действительности, об усвоении моральных правил общества) следует уточнить понятие «эмоционально-оценочная лексика» и проследить: как лексика связана с психическими функциями ребенка.

В русском языке есть большое количество слов, которые, наряду с их номинативным значением, имеют и элемент экспрессии, чувства. Подобные слова выражают отношение говорящего к называемому предмету, особого рода оценочность. В этих случаях на лексическое (веществен-

ное) значение наслаивается эмоционально-экспрессивная, оценочная окраска. Эмоциональная оценка связана с выражением чувств человека, его волевых побуждений, отношения к действительности. Эта оценка может быть как положительной, — тогда она передается через положительную эмоцию, а в речи через означающее положительные явления слово, — так и отрицательной, связанной с отрицательными эмоциями и, соответственно, со словами негативной оценки [15].

В составе эмоциональной лексики можно выделить следующие три разновидности:

1. Слова с ярким оценочным значением, как правило, однозначные. Заключение в значении этих слов оценка определено выражена, что не позволяет употребить слово в других значениях (брюзга, пустомеля, разгильдяй), а также слова, содержащие оценку факта, явления, признака, действия (очковтирательство, дивный, опорочить).

2. Многозначные слова, обычно нейтральные в основном значении, но получающие яркую эмоциональную окраску при метафорическом употреблении. Так, о человеке могут сказать: *шляпа, тряпка, тюфяк, дуб*, выражая таким образом отношение к нему.

3. Слова с суффиксами субъективной оценки, передающие различные оттенки чувства: заключающие как положительные (сыночек, аккуратненько), так и отрицательные (бородища, казенщина) эмоции. Оценочные значения в таких случаях обусловлены не номинативными свойствами

ми слова, а словообразованием, поскольку эмоциональную окрашенность здесь создают аффиксы.

Между эмоциями и словом есть определенная взаимосвязь: слово помогает человеку осознать свои чувства, переживания, а с другой стороны, эмоциональные процессы делают речь осознаваемой и оказывают влияние на ее понимание другим человеком.

Формирование эмоциональной лексики ребенка связано с усвоением им знаний о нормах и правилах морали, так как слово может быть усвоено только тогда, когда у ребенка есть представления об их обозначающих явлениях, когда он понимает связь этих явлений, имеет представление о полезности или опасности их функционирования.

Таким образом, адекватное употребление в речи слов с эмоционально-оценочными характеристиками предполагает осознание всего комплекса значений и смыслов многозначных слов, предполагает сформированность навыков словообразования.

Этапы формирования эмоционально-оценочной лексики в онтогенезе

Как именно формируется эмоционально-оценочная лексика в нормативном онтогенезе? Овладение эмоционально-оценочной лексикой проходит ряд этапов. Курзинер Е.С. выделяет этапы овладения ребенком эмоциональной лексикой родного языка [16]:

1-й этап, до 1 года. Характеризуется наличием только одного слова в лексиконе ребенка, чаще всего это слово «мама» или любое другое слово, несущее функцию привлечения внимания другого. На данном этапе эмоциональную окрашенность лексике придают интонации, жесты и мимика.

2-й этап, от 1 года до 1,5 лет. В активе ребенка есть несколько слов, они служат ему для привлечения к себе внимания, контакта или для удовлетворения своих нужд (это императивная лексика, названия животных, механизмов и звукоподражания).

На этом этапе для выражения отношения и чувств ребенок в норме начинает усваивать формирующуюся словообразовательными способами лексику.

3-й этап, от 1,5 года до 2–3-х лет — номинативный. В активе ребенка уже много слов, происходит постоянное пополнение словаря, ребенок обращается к внешнему миру, познает мир объектов через мир слов. Появляются первые синонимии.

4-й этап, от 2–3-х до 4–5-ти лет, — этап «складывания» слов. В речи появляются предикативы, глаголы, ребенок анализирует объективный мир, пользуется синонимами. Появляются первые экспрессивно окрашенные слова, оценочная лексика, совершенствуется эмоциональная лексика, формирующаяся словообразовательными способами.

5-й этап, от 4–5-ти до 11–12-ти лет, — этап интегрирования слов в грамматически оформленное высказывание. Появляются наречия, вводные слова, модальные глаголы, «оценочные» прилагательные и т.п., само высказывание приобретает метаречевое значение, а эта «модальная» лексика как бы интегрируется в сознание. На данном этапе ребенок овладевает всем богатством эмоциональной лексики русского языка.

Таким образом, нормативно развивающиеся старшие дошкольники понимают и правильно используют в собственной речи эмоционально-оценочную лексику. Чего нельзя сказать о детях с различными нарушениями, в том числе с расстройствами аутистического спектра.

Работа по формированию эмоционально-оценочной лексики у детей с РАС

При нормативном развитии по мере развития эмоций ребенка и расширения детских знаний увеличивается и уточняется словарный запас, осваиваются и укрепляются навыки образования эмоционально-оценочных слов. Дошкольники с РАС по мере освоения новых знаний и расширения арсенала социальных умений также уве-

личивают запас эмоционально-оценочных слов. Однако для полноценного овладения эмоционально-оценочной лексикой дошкольникам с РАС необходимы специальные занятия.

Как и при любой коррекционно-развивающей работе, занятия группы педагогов по развитию эмоционально-оценочной лексики у дошкольников с РАС планировались нами и проводились на основе соответствующих принципов.

Принципы развития и абилитации эмоционально-оценочной лексики у дошкольников с РАС

Среди принципов развития эмоционально-оценочной лексики у дошкольников с РАС представляется важным выделить следующие:

— *онтогенетический принцип*, в соответствии с которым развитие и коррекция нарушенных или несформированных психических функций происходит с учетом того, как данные психические явления возникают и развиваются в нормативном онтогенезе;

— принцип *педагогического оптимизма*, в соответствии с которым педагог раскрывает потенциальные возможности детей с ОВЗ, опираясь на зону ближайшего развития;

— принцип *коррекционно-компенсирующей* направленности образования, требующий соответствия коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к характеру нарушений у ребенка;

— принцип *социально-адаптирующей* направленности образования, или подчиненности специального воспитания и обучения социальному развитию;

— принцип *деятельностного подхода в обучении и воспитании*, в соответствии с которым подходы к содержанию и построению обучения отбираются с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, обучение и воспитание проводятся только в самой деятельности, при высокой активности ребенка;

— принцип *необходимости специального педагогического руководства*, когда все

виды обучения и воспитания ребенка с ОВЗ осуществляются по специальной программе и под непосредственным руководством профессионала.

Также в своей работе педагоги, участвующие в психолого-педагогическом эксперименте, руководствовались общими принципами и приемами коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения в развитии: индивидуальным подходом к каждому ребенку, чередованием различных заданий и игр в строгом соответствии с расписанием, при четко дозированном эмоциональном тонизировании для исключения пресыщения детей, положительным подкреплением верно выполненных заданий и другими. Следует отметить, что не всегда дети выполняли инструкции и задания педагогов: они могли как выполнять их, взаимодействуя с педагогом, так и отказываться от выполнения. В любом случае педагоги проявляли терпение и настойчивость, чтобы добиться стойкого эмоционального контакта с ребенком, ведущего к доверительной атмосфере и мотивирующего на выполнение задания.

Методы и условия формирования эмоциональной лексики у детей с РАС

Работа с нормативно развивающимися дошкольниками по формированию эмоционально-оценочной лексики проводится в три этапа: 1 — диагностический, 2 — подготовительный и 3 — основной [10].

На *диагностическом этапе* изучался уровень сформированности эмоционально-оценочной лексики. Обследование включало использование широкого круга методов, например, такие методы как:

- Исследование уровня понимания жестикулятивной речи.

- Исследование неречевых функций: исследование слухового восприятия: определение направленности звука, восприятие и воспроизводство ритма.

- Исследование состояния импрессивной речи: 1. изучение пассивного словаря: определение по заданию существительных, понимание действий; 2. понимание раз-

личных форм словоизменения: понимание предложных конструкций с предлогом; 3. понимание отдельных предложений в связной речи.

Исследование состояния экспрессивной речи: 1 — активного словаря (употребление в речи имен существительных, глаголов, имен прилагательных); 2 — особенностей динамической стороны речи: ритма речи, паузации, употребления основных видов интонации [9].

Во время подготовительного этапа формировалось понимание эмоциональных состояний, доступных возрасту ребенка, способов их выражения; способность различать интонационную сторону речи с использованием междометий, уточнялась возможность осознания невербальных средств общения, расширялся пассивный словарь эмоционально-оценочной лексики.

В течение основного этапа формировались и развивались умения использовать эмоционально-оценочную лексику в спонтанной речи, передавать другим людям свои переживания; увеличивалось количество слов — оценки явлений; обогащался лексикон форм и видов оценивания.

Учитывая, что детский аутизм — один из вариантов развития, при котором в основном сохраняются общие закономерности развития речи, этапность овладения видами речи, правомерно считать, что и система работы по формированию эмоционально-оценочной лексики у дошкольников с РАС должна в основном сохранить те же этапы с присущими им задачами, хотя и с некоторыми вариациями.

Обучающий эксперимент

На базе Центра лечебной педагогики в течение учебного года с целью выявления специфики технологий формирования эмоционально-оценочной лексики у дошкольников с РАС авторами был проведен обучающий эксперимент на старших дошкольниках высокофункциональных групп.

Всего в обучающем эксперименте приняли участие 14 человек.

Результаты проверки словаря эмоционально-оценочной лексики у дошкольников с РАС, проведенной на диагностическом этапе, подтвердили, что словарь детей соответствовал либо невысоким границам возрастной нормы (10 человек), либо был снижен до уровня недоразвития (4 человека).

Было выявлено, что в группе детей с аутизмом использовались адекватные грамматические конструкции (например: две ложки; лежит на столе; машина едет) и образовывались слова с учетом правил словообразования (например: кошка — кошечка, мяч — мячик, окно — окошко). Отмечено, что количество верно используемых для словообразования правил и семантических групп, где эти правила работают, было ограничено, иными словами, наши испытуемые могли правильно понимать и произносить только хорошо упроченные речевые конструкции, а образовывать новые слова на основе закрепленных в образовательной программе семантических групп не могли. В то же время нечасто встречающиеся пренебрежительно-увеличительные существительные большинство испытуемых образовывать не умели (пример: дом — домна, нос — большой нос). Наши наблюдения показали, что, либо дети не понимали значение пренебрежительно-увеличительных суффиксов, и этом случае вместо нового слова давалось словосочетание («большая нога» вместо «ножища»), либо происходила деэтимологизация предлога. Так, дети знали, что маленькое слово «на» означает «сверху», «на поверхности чего-либо». Отсюда большой дом — это увеличенный, достроенный, ставший выше дом. К прежнему маленькому дому что-то добавилось, положились сверху. Всплывшее по созвучию слово «домна» было переосмыслено, деэтимологизировано. Прилагательные и глаголы использовали только высокочастотные нейтральные (например: большой, красный, синий, круглый). Образование новых слов детьми из лексем этих морфологических групп не наблюдалось.

Ход эксперимента

Организованные занятия с 14-ю детьми с РАС проводились в небольших группах по 2-4 человека. В ходе коррекционной работы создавались условия для эмоционального комфорта детей, и состав групп не менялся, что позволило детям привыкнуть друг к другу и чувствовать себя безопасно.

Задачи работы. В коррекционно-педагогической работе по развитию эмоционально-оценочной лексики предусматривалось:

- уточнение эмоциональных состояний, понимание их детьми;
- развитие невербальных средств общения (мимики, жестов, пантомимики) в плане их декодирования и кодирования (восприятия и воспроизведения);
- развитие интонационной стороны речи, развитие эмоционального пласта лексики:
- расширение объема пассивного и активного словаря;
- формирование операций анализа и синтеза, классификации, обобщения, умения строить умозаключения, давать доказательства.

Работа с дошкольниками с РАС предполагала также и решение **специфических задач**:

- обучение пониманию эмоциональных переживаний другого человека;
- обучение толкованию и использованию простых невербальных жестов, важных для коммуникации;
- проведение специальной работы по обучению навыкам определения значения и смысла той или иной интонации;
- проведение работы над обучением пониманию и построению грамматического строя речи;
- обучение правилам общения и формирования несложных коммуникативных навыков.

Для облегчения процессов социализации дошкольников с РАС необходимо было научить их целенаправленно наблюдать за реальными явлениями жизни, поступками людей в разных ситуациях. Учитывать их всматриваться, вслушиваться, развивать у них способность понимать чувства другого человека (взрос-

лого, ребенка) и свои чувства. И что важно — обучать анализировать называемые явления, выявлять существенные характеристики каждого предмета и состояния.

В связи с необходимостью проводить с детьми дополнительную специальную работу увеличилось количество этапов коррекционно-развивающей работы.

Этапы работы по формированию эмоционально-оценочной лексики у дошкольников высокофункциональных групп с РАС

На первом этапе работы целью педагогов было научить детей с РАС понимать эмоциональные состояния другого человека по его мимике, пантомимике; понимать наиболее часто используемые при общении жесты типа: «подойди!», «дай!», «внимание!», «тихо», «думай!» и пр. У детей развивали способность узнавать и интерпретировать интонацию, различать виды интонирования.

Ход работы

На этом этапе детям предлагалось рассматривать абстрактные изображения, обозначающие различные **эмоциональные состояния**. Педагоги обучали соотносить абстрактное изображение с тем или иным эмоциональным состоянием человека. Затем детей учили распознавать эмоциональные состояния по фотографиям. При этой работе использовались стандартные пособия с фотографиями детей для выработки понимания ими эмоциональных переживаний. После этого детям предлагалось самим угадывать настроение (эмоциональное состояние) друг друга по мимике.

Параллельно дошкольников учили понимать некоторые наиболее распространенные **жесты**. Ребенку показывали жест и сопровождали его словесным обозначением. Далее демонстрировался только жест, а ребенка просили узнать: что он обозначает.

На первом же этапе одновременно проводилась работа над пониманием **интонаций**. Педагоги подобрали три куклы и закрепили за ними определенные эмоциональные переживания: радость (клоун),

раздражение, недовольство (волк), удивление (Незнайка). С детьми играли в игру по типу «угадай, чей голосок». Ребенок должен был догадаться, кто из рассмотренных выше персонажей мог сказать фразу с той или иной интонацией.

Педагогический прием. Важное место в работе отводилось психогимнастике. Наши ученики перед зеркалом рассматривали свои лица в периоды переживания эмоций. Их учили мимически выражать определенную эмоцию, угадывать по выражению лица, что может переживать их товарищ по группе.

На втором этапе работы педагоги ставили две главные **задачи**: обучение детей навыкам словообразования и расширение детского словаря.

Ход работы

Методы и приемы. В работе по расширению словаря с детьми использовались беседы, чтение и обсуждение фрагментов художественных произведений (в основном, сказок), насыщенных эмоциональной лексикой. Широко использовался фольклорный материал: сказки, потешки, небылицы. Дошкольникам с РАС из высокофункциональных групп такие виды заданий доступны, и если они не могли вступать в диалог, то все равно были способны слушать и запоминать информацию педагога. В дальнейшем дети начинали использовать эмоционально-оценочную лексику и в собственной речи (правда, на начальных этапах не всегда уместно).

На втором этапе в ходе беседы уточнялась семантика слов-признаков (прилагательных) эмоционально-оценочного характера. На этой основе формировались представления детей о синонимических и антонимических отношениях.

Работая над социализацией детей, педагоги стремились вызвать у дошкольников сопереживание, стремление одобрить поступок кого-либо или высказать порицания, обосновав свои суждения при анализе и оценке поступков. Для активизации обучающихся, развития у них сочувствия, сопереживания использовались сюжетно-

ролевые игры, драматизация и анализ собственных чувств и эмоций детей, пережитых в играх и общении.

В своей работе педагоги широко использовали драматизацию. Наши воспитанники разыгрывали простые сюжеты сказок, где играли роли героев произведений, они также работали с куклами из кукольного театра. В ролевых диалогах, этюдах обыгрывались ситуации, благодаря которым дети овладевали умениями выражать определенные эмоциональные состояния и правильно оценивать эмоции и поведение других. Педагоги следили, чтобы воспроизведение таких ситуаций сопровождалось соответствующей сопряженной, отраженной, а затем и самостоятельной речью детей. Ученики самостоятельно воспроизводили определенную лексику.

С целью расширения словаря применялись такие **лексические игры**:

— *«В стране Наоборотии»*; цель игры: научить подбирать антонимы в словосочетаниях: *слон большой, а муравей — ... (маленький), ночью темно, а днем — ... (светло)*;

— *«Лишнее слово»*; цель игры: научить обобщать слова по основному признаку. На основе уточнения смысловых оттенков слова дети усваивали ситуативное употребление слов-признаков. *Например: радостный, веселый, смешливый, грустный* (исключение прилагательного, не соответствующего характеристикам положительного настроения); *собачка, кошечка, медведище, воробушек* (исключение животного, к которому человек испытывает нежные чувства); *любить, ругать, помогать, играть* (исключение глагола, обозначающего негативное действие).

На втором этапе широко использовался **прием наглядности**. При драматизации использовались костюмы, маски, сюжетные и предметные картинки. Детям предлагалось назвать как можно больше слов — признаков к определенной сюжетной или предметной картинке. Постепенно карточки с картинками изымались из игры, и обучающимся предлагалось самостоятельно рассказать об уже обыгранном предмете.

На третьем этапе педагоги работали над пониманием детьми многозначности слова, его метафоричности. Вместе с детьми педагоги уточняли, как назвать человека в конкретной ситуации, опираясь на анализ его поведения (хитрый, скупой, жадный, злой, честный, трусливый, трудолюбивый, вежливый и т.д.). Дети учились отвечать на вопросы, например: «Как можно назвать человека, который ничего не боится?». И поощрялось многообразие ответов: «храбрый, смелый, бесстрашный» и т.д. Или: «Если человек любит работать, что про него говорят, какой он?» (трудолюбивый) и т.д. Припоминались и обсуждались примеры из сказок, детских рассказов. Выявлялись особенности и характеристики некоторых героев знакомых литературных произведений. Внимание детей особенно обращалось на те характеристики, с которыми ассоциируются персонажи сказок и рассказов. Так, лиса — хитрая, медведь — большой и неуклюжий / неловкий, зайчик — маленький и нежный и др.

В подобных заданиях дети учились выстраивать словосочетания и предложения грамматически правильно, у них вырабатывались навыки грамматических обобщений и грамматических противопоставлений. Разумеется, никаких сведений по грамматике детям не сообщалось, работа носила практический характер.

В качестве обязательного элемента занятий на третьем этапе был анализ причинно-следственных связей, выявление зависимости между событием и поведением конкретных персонажей, изображенных на картинке или представленных в сказке, рассказе.

Результаты

Проведенный педагогами обучающий эксперимент по формированию эмоционально-оценочной лексики у старших дошкольников с РАС доказал свою эффективность: все 14 детей, с которыми велась коррекционно-развивающая работа, на-

учились лучше понимать эмоциональные состояния своих друзей по группе и своих педагогов; расширился их словарь за счет синонимов, антонимов, глаголов, прилагательных; закрепились и обогатились умения образовывать новые слова с аффективной окраской и оценочным значением.

Необходимо отметить, что в проведенной работе педагоги добились немаловажного результата: проведена коррекция эмоциональных нарушений, повышен психический тонус детей, была сформирована мотивация к речевому взаимодействию у всех детей через установление и формирование эмоционального контакта. Данная работа основывалась на рекомендациях отечественных специалистов.

Во время занятий у детей отработывалось адекватное поведение, развивалось понимание речи, формировались практическая предметная деятельность и целенаправленная двигательная активность. В любом случае, детям с расстройствами аутистического спектра предоставлялась возможность исследовать свои чувства, а при негативных реакциях давалось время, чтобы ребенок успокоился (ребенку помогали найти тихое место, давали любимую игрушку, позволяли побыть одному). Это помогало детям учиться доверять взрослым и понять, что им желают помочь, а не навредить. Поэтому на занятиях не были обязательными для выполнения все задания. Привлечение к работе основывалось на доброжелательном отношении, игровых приемах и использовании интересных пособий.

Понимание и воспроизведение в ходе работы детьми с РАС эмоциональных состояний дало им возможность обобщать наблюдаемые ранее аналогичные состояния, их символизировать и словесно обозначать (вербализировать), т.е. в ходе проведенного обучающего эксперимента развивалось и мышление детей. Все дети расширили и упрочили свои коммуникативные навыки, научились регулировать выражение некоторых эмоциональных переживаний. Степень улучшения была различной: стали лучше понимать невербальные жесты 9 детей; адек-

ватнее начали реагировать на интонацию 7 детей; смогли расширить свой словарь, стали лучше понимать обращенную речь 4 ребенка; начали адекватно использовать новые слова в своей речи 2 ребенка.

Результаты обследования детей с РАС после коррекционной работы, проведенно-

го психологом и логопедом с использованием ранее перечисленных методов и метода наблюдения, подтвердили улучшение у них таких познавательных процессов как память (прежде всего, зрительная и слуховая), наглядно-образное и вербально-логическое мышление. ■

Литература

1. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь: методическое пособие для воспитателей, педагогов, психологов и дефектологов дошкольных и школьных общеобразовательных и специализированных (корректирующих) учреждений / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. М.: Полиграф Сервис, 2003.
2. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966. С. 236–277.
3. *Гилберг К., Питерс Т.* Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. О.В. Деряевой. Под науч. ред. Л.М. Шипицыной; Д.Н. Исаева. М.: Владос, 2002.
4. *Кондратенко И.Ю.* Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с ОНР // Дефектология. 2002. № 6. С. 51–59.
5. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. Ростов н/Д: Феникс, 2004.
6. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учебно-методическое пособие / М. Вентланд, С.Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко и др. Под науч. ред. С.Е. Гайдукевич. Минск: БГПУ, 2009.
7. *Морозов С.А.* Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу). М.: СигналЪ, 2002.
8. *Морозова С.С.* Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии. Аутизм: Методические рекомендации по коррекционной работе / Под ред. С.А. Морозова. М., 2002. С. 120–151.
9. *Нищева Н.В.* Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи. СПб. ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
10. *Нуриева Л.Г.* Развитие речи у аутичных детей. М.: Теревинф, 2003.
11. *Стаценко А.С.* Эмоционально-оценочная лексика как средство речевой интенции. М.: Прометей, 2011.
12. *Ульянова Р.К.* Проблемы коррекционной работы с аутичными детьми // Педагогический поиск. 1999. № 9. С. 11–29.
13. *Хаустов А.В.* Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях // Аутизм и нарушения развития. 2004. № 3. С. 18–24.
14. *Шоплер Э., Ланзид М., Ватерс Л.* Поддержка аутичных детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей. Минск: БелАПДИ, 1997.
15. *Янушко Е.А.* Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2004.
16. *Яшина В.И., Ставцева Е.А.* Овладение эмоционально-оценочной лексикой старшими дошкольниками. М.: Прометей, 2016.
17. *Богущ А.М.* Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2003.

Formation of emotionally-valued lexis in high-functioning ASD preschoolers

V.M. Samoilova*,

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
vmsamojlova@mail.ru

Yu.A. Kostenkova**,

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
julikos@mail.ru

E.K. Lobacheva***,

Moscow Psychologic-Social University,
Moscow, Russia
e.k.lobacheva@yandex.ru

Limited use of emotionally-valued lexis of speaking children with autism spectrum disorders indicates the lack of understanding and assimilation of the moral norms of society, because words determine representations of objects and phenomena. Adequate understanding of emotionally-valued words and correct use of them in children with ASD are crucial for adaptation and socialization in the conditions of modern social environment. Authors disclose the features of the work on the formation of emotionally-valued lexis in senior preschoolers with ASD on the basis of a training experiment conducted in Center for Curative Pedagogics. The methods, tricks and conditions of correctional and habilitation work with 14 children at each stage are described in detail. Specific practical materials and recommendations about formation of emotionally-valued lexis are given.

Keywords: autism spectrum disorders, emotionally-valued lexis, preschoolers habilitation, nonverbal communication, psycho-gymnastics, speech games.

References

1. *Nikol'skaya O.C., Baenskaya E.R., Libling M.M., Kostin I.A., Vedenina M.Yu., Arshatskii A.V., Arshatskaya O.S.* Autizm: vozrastnye osobennosti i psikhologicheskaya pomoshch': metodicheskoe posobie dlya vospitatelei, pedagogov, psikhologov i defektologov doskol'nykh i shkol'nykh obshcheobrazovatel'nykh i spetsializirovannykh (korrektiruyushchikh) uchrezhdenii [Autism: age specifics and psychological support]. Moscow: Publ. Poligraf Servis, 2003.
2. *Gal'perin P.Ya.* Psikhologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh deistvii [Psychology of thought and the teaching of gradual formation of cognitive actions]. In Gal'perin P.Ya. *Issledovaniya myshleniya v sovetskoi psikhologii* [Research of thought in Soviet psychology]. Moscow: Publ. Nauka, 1966, pp. 236–277.
3. *Christopher Gillberg, Theo Peeters.* Autism. Medical and Educational Aspects. (In Russ., translated from English by O.V. Deryaeva.) Moscow: Publ. Vldos, 2002.

For citation:

Samoilova V.M., Kostenkova Yu.A., Lobacheva E.K. Formation of emotionally-valued lexis in high-functioning ASD preschoolers. *Autizm i narusheniya razvitiya* = Autism and Developmental Disorders (Russia). 2017. Vol. 15. No 1 pp. 38–48. doi: 10.17759/autdd.2017150104

* *Samoilova Vera Mikhailovna*, Ph.D in psychology, lecturer, Chair of Special Education, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia e-mail: vmsamojlova@mail.ru

** *Kostenkova Yulia Alexandrovna* Ph.D in pedagogic, professor, head of chair, Chair of Special Education, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: julikos@mail.ru

*** *Lobacheva Elena Konstantinovna*, senior lecturer, Chair of Speech Therapy, Faculty of Speech Therapy, Moscow Psychologic-Social University, Moscow, Russia, e-mail: e.k.lobacheva@yandex.ru

4. *Kondratenko I.Yu.* Osobennosti ovladeniya emotsional'noi leksikoi det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta s ONR [Specifics of attaining emotional lexicon in children of preschool age with general hypoplasia of speech]. *Defektologiya [Defectology]*. 2002, no. 6, pp. 51-59.
5. *Lalaeva R.I., Serebryakova N.V.* Formirovanie pravil'noi razgovornoj rechi u doshkol'nikov [Shaping correct oral speech in preschool age children]. Rostov: Publ. Feniks, 2004.
6. *M. Ventland, S.E. Gaidukevich, T.V. Gorudko and others.* Metodika uchebno-vospitatel'noj raboty v tsentre korrektsionno-razvivayushchego obucheniya i reabilitatsii: uchebno-metodicheskoe posobie [Methodics of educational work in a center for correctional development and rehabilitation]. Minsk: Publ. BGPU, 2009.
7. *Morozov S.A.* Detskii autizm i osnovy ego korrektsii (materialy k spetskursu) [Childhood autism and basics for its correction (materials for lectures)]. Moscow: Publ. Signal™, 2002.
8. *Morozova S.S.* Razvitie rechi u autichnykh detei v ramkakh povedencheskoj terapii [Developing speech in autistic children within behavioral therapy]. In *Morozova S.S. Autizm: Metodicheskie rekomendatsii po korrektsionnoj rabote [Autism: methodical recommendations for correctional work]*. Moscow: Publ. Signal™, 2002, pp. 120–151.
9. *Nishcheva N.V.* Rechevaya karta rebenka s obshchim nedorazvitiem rechi [Speech map of a child with general speech impediment]. Saint-Petersburg: Publ. DETSTVO-PRESS, 2015.
10. *Nurieva L.G.* Razvitie rechi u autichnykh detei [Speech development in autistic children]. Moscow: Publ. Terevinf, 2003.
11. *Statsenko A.S.* Emotsional'no-otsenochnaya leksika kak sredstvo rechevoi intentsii [Emotionally-valued vocabulary as a medium for verbal intent]. Moscow: Publ. Prometei, 2011.
12. *Ul'yanova R.K.* Problemy korrektsionnoj raboty s autichnymi det'mi [Problems of correctional therapy of autistic children]. *Pedagogicheskii poisk [Pedagogical search]*, 1999, no. 9, pp. 11–29.
13. *Khaustov A.V.* Osnovnye etapy i osobennosti razvitiya igrovoi deyatel'nosti v norme i pri autisticheskikh narusheniyakh [Basic stages and specifics of game activity with and without autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders]*, 2004, no. 3, pp. 18–24.
14. *Shopler E., Lanzind M., Vaters L.* Podderzhka autichnykh detei. Sbornik uprazhnenii dlya spetsialistov i roditelei [Supporting autistic children. Workbook for specialists and parents]. Minsk: Publ. Belarusian association of assistance to children and young people with disabilities, 1997.
15. *Yanushko E.A.* Iгры s autichnym rebenkom. Ustanovlenie kontakta, sposoby vzaimodeistviya, razvitie rechi, psikhoterapiya [Playing with an autistic child. Establishing contact, ways of interaction, speech development, psychotherapy]. Moscow: Publ. Terevinf, 2004.
16. *Yashina V.I., Stavtseva E.A.* Ovladenie emotsional'no-otsenochnoi leksikoi starshimi doshkol'nikami [Acquisition of emotionally-valued vocabulary by preschool children]. Moscow: Publ. Prometei, 2016.
17. *Bohush A.M.* Teoriya i metodyka rozvytku movlennya ditey rann'oho viku. Navchal'nyy posibnyk [Theory and methodics of speech development in preschool age children. Workbook]. (In Ukrainian.) Kyiv: Publ. Vydavnychyy Dim «Slovo», 2003.

Проблема толерантности к лицам с психическими расстройствами в современном российском мегаполисе

Л.Г. Бородина*,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия,
bor111a@yandex.ru

А.С. Фисунова**,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия,
annafiserg@gmail.com

Проблема толерантности по отношению к лицам с психическими заболеваниями является актуальной и практически значимой как для государства, так и для общества. С целью исследования отношения социума к людям с психическими расстройствами были опрошены 97 москвичей в возрасте от 21 до 55 лет. Приведены данные исследования. Результаты опроса отражают общие тенденции к формированию толерантного отношения к лицам с психической патологией.

Ключевые слова: общество, толерантность, психические расстройства, психиатрическая стигматизация, самостигматизация.

Число людей с психическими заболеваниями как во всем мире, так и в России имеет тенденцию к увеличению. Это может объясняться стрессами, ставшими нормой жизни в современном мире, социально-экономическими изменениями в обществе, повышенной чувствительностью к психическим травмам, к жизненным переменам и множеством других причин [3; 5]. И в настоящее время проблема отношения к людям с ОВЗ, и в частности, с

психическими расстройствами, становится все более актуальной.

Отношение социума к лицам с ОВЗ и с психическими заболеваниями всегда было неоднозначным, и проблема толерантности к ним также существовала всегда [2]. Для россиян важным вопросом является: готовы ли уже наши государственная система и общество воспринимать людей с ОВЗ и с нарушениями психики как полноценных членов

Для цитаты:

Бородина Л.Г., Фисунова А.С. Проблема толерантности к лицам с психическими расстройствами в современном российском мегаполисе // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 1. С. 49–53. doi: 10.17759/autdd.2017150105

* *Бородина Любовь Георгиевна*, кандидат медицинских наук, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия, e-mail: bor111a@yandex.ru

** *Фисунова Анна Сергеевна*, магистрантка Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия, e-mail: annafiserg@gmail.com

общества с равными правами и возможностями? Данный вопрос не может не вызывать беспокойства в контексте рассмотрения процесса становления толерантного общества.

Толерантность российского общества к людям с психическими расстройствами в мегаполисе

В апреле 2016 года одним из авторов статьи был проведен интернет-опрос 97 москвичей в возрасте от 21 до 55 лет. **Целью исследования** являлось изучение отношения социума к людям с психическими расстройствами.

Задачи исследования следующие: изучить толерантность как психологический феномен; выявить основные типы отношений и уровень толерантности российского общества в мегаполисе к людям с психическими расстройствами. На основе результатов опроса был проведен теоретический анализ проблем толерантности к людям с психическими расстройствами.

С целью реализации поставленных задач в исследовании использовался разработанный опросник из 8-ми закрытых и полужакрытых вопросов, перечисленных ниже:

Если кто-то из членов вашей семьи имел психическое заболевание, стали бы вы это скрывать?

Если бы вы сами имели психическое заболевание, стали бы вы это скрывать?

Когда я вижу людей с психическими заболеваниями, то (нужное подчеркнуть):

А — меня это не волнует;

Б — они вызывают у меня неприязнь и отвращение;

В — вызывают жалость и стремление помочь;

Г — они вызывают у меня страх.

Когда я испытываю страх, он связан с:

— ожиданием агрессии;

— безотчетным страхом «безумия»;

— страхом, что поведение человека с психическим нарушением может как-то повлиять на мое психическое состояние;

— другое.

Если бы вы однажды узнали, что ваш друг страдает психическим расстройством, изменилось ли бы ваше отношение к нему?

Представляют ли угрозу для окружающих люди с психическими расстройствами?

Согласны ли вы, что преступления в основном совершаются людьми с психическими заболеваниями?

Должно ли общество принимать в социально-бытовые пространства людей с психическими заболеваниями?

Могут ли дети/взрослые с ограниченными возможностями здоровья и с психическими расстройствами учиться вместе с людьми без особенностей в развитии?

Результаты опроса представлены в таблице.

Обсуждение результатов

Чрезвычайно показательными являются результаты ответов на первые два вопроса опросника: более половины респондентов (54,6 % от общего числа) заявили о намерении скрывать факт психического заболевания в случае его возникновения у себя или у кого-то из близких. Такой высокий процент свидетельствует о глубоко укоренившихся в обществе представлениях о психическом заболевании как о чем-то постыдном, а о страдающем им человеке — как о непременно неадекватном, способном к нарушению морально-этических норм или к неконтролируемым поступкам. В данных ответах находит свое отражение проблема психиатрической стигматизации и самостигматизации, когда вся идентичность человека оценивается через призму одного параметра, и он подвергается дегуманизации в глазах тех, кто его оценивает [1; 4]. Показательным примером самостигматизации может быть полученное в личной беседе одним из авторов статьи признание матери двоих детей, один из которых болен шизофренией: «Я буду скрывать болезнь сына от всех в школе: боюсь, что родители запретят своим детям дружить с моей дочерью, так как у нее брат — шизофреник».

Т а б л и ц а

Результаты опроса, % от общего числа респондентов

	Утвердительный ответ (да)	Отрицательный ответ (нет)
1. Если бы кто-то из членов вашей семьи имел психическое заболевание, стали бы вы это скрывать?	54,6 %	45,4 %
2. Если бы вы сами имели психическое заболевание, стали бы вы это скрывать?	54,6 %	45,4 %
3. Когда я вижу людей с психическими заболеваниями: (вариантов может быть несколько)	А — меня это не волнует	34 %
	Б — они вызывают у меня неприязнь и отвращение	9,3 %
	В — вызывают жалость и стремление помочь	29,9 %
	Г — они вызывают у меня страх	48,5 %
3.1. Когда я испытываю страх, он связан с:	Д — другое	12,4 %
	— ожиданием агрессии;	67,1 %
	— безотчетным страхом «безумия»;	17,1 %
	— страхом, что поведение человека с психическим нарушением может как-то повлиять на мое психическое состояние;	7,3 %
— другое	19,5 %	
4. Если бы вы однажды узнали, что ваш друг страдает психическим расстройством, изменилось ли бы ваше отношение к нему?	24,7 %	75,3 %
5. Представляют ли угрозу для окружающих люди с психическими расстройствами?	77,3 %	22,7 %
6. Согласны ли вы, что преступления в основном совершаются людьми с психическими заболеваниями?	16,5 %	83,5 %
7. Должно ли общество принимать в социально-бытовые пространства людей с психическими заболеваниями?	76,3 %	23,7 %
8. Могут ли дети/взрослые с ограниченными возможностями здоровья и с психическими расстройствами учиться вместе с людьми без особенностей в развитии?	59,8 %	40,2 %

Результаты опросника показали, что люди с психическими расстройствами вызывают у большей части респондентов (67,1 %) страх, который связан с ожиданием агрессии.

Следует отметить, что значительная часть респондентов (77,3 %) считают людей

с психическими расстройствами опасными, представляющими угрозу для окружающих. Между тем, большинство респондентов (83,5 %) не считают, что преступления в основном совершаются людьми с психическими заболеваниями. В данных резуль-

татах может быть усмотрено определенное противоречие, одним из возможных объяснений которого является различная степень осознанности, необходимая для ответов на два этих вопроса. Вопрос об угрозе больше свидетельствует о менее осознаваемом чувстве неясной опасности, в то время как вопрос о совершаемых преступлениях «включает» когнитивные функции, обеспечивающие более объективный и беспристрастный анализ ситуации.

Большинство респондентов (76,3 %) ответили положительно на вопрос «Должно ли общество принимать в социально-бытовые пространства людей с психическими заболеваниями?». Несколько меньшее количество респондентов (59,8 %) положительно ответили на вопрос «Могут ли дети/взрослые с ограниченными возможностями здоровья и с психическими расстройствами учиться вместе с людьми без особенностей в развитии?».

Вывод

Результаты проведенного исследования дают основание говорить о некоторых тен-

денциях в развитии готовности к принятию в различные социально-бытовые пространства, в том числе в сферу образования, лиц с психическими расстройствами.

В настоящее время вопросы уважительного отношения к людям с психическими заболеваниями и проблема толерантности решаются во многих странах на уровне государственной политики. Актуальность проблемы толерантности отражена в международных документах ООН: «Декларации принципов толерантности» (1995 г.), «Декларации тысячелетия» (2000 г.), а также в Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 годы)» [6; 7]. Однако утвердившаяся в официальных документах толерантность все еще далека от того, чтобы стать общепринятым принципом взаимоотношений в социуме.

В заключение отметим, что в данной работе были раскрыты лишь наиболее общие положения заданной темы. Проблема исследования обширна и значима для российского социума и несомненно требует дальнейшего глубокого изучения. ■

Литература

1. Кабанов М.М., Ломаченков А.С., Коцюбинский А.П., Бурковский Г.В., Юрьев А. Уменьшение стигматизации и дискриминации в отношении психически больных [Электронный ресурс] // URL: <http://www.autism.ru/read.asp?id=6&vol=0> (Дата обращения: 21.02.2016).
2. Козур Н.Э. К проблеме смыслового содержания понятия «толерантность» как духовно-нравственной категории // Духовно-нравственное воспитание детей, подростков и молодежи в современных условиях: научно-методическое пособие / Под ред. А.И. Поповой. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013. С. 255–263.
3. Петраков Б.Д. Основные закономерности распространения психических болезней в современном мире и в Российской Федерации // XII съезд психиатров России (1–4 ноября 1995 г., Москва). М., 1995. С. 98–99.
4. Goffman E. Stigma: Notes on the Management of the Spoiled Identity. N.Y.: Prentice-Hall, 1963. Chapters 1 and 2.
5. Murray C.J.L., Lopez A.D. The global burden of disease: a comprehensive assessment of mortality and disability from diseases, injuries and risk factors in 1990 and projected to 2020. Boston: Harvard University Press, 1996. Global Burden of Disease and Injury Series, Vol. 1.
6. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 годы)» [Электронный ресурс] // <http://www.tolerance.ru/declar.html>. (Дата обращения: 21.02.2016).
7. Декларация принципов толерантности (1995) [Электронный ресурс] // https://en.wikisource.org/wiki/Declaration_of_Principles_on_Tolerance (Дата обращения: 9.02.2016).

The problem of tolerance to persons with mental disorders in the modern Russian megapolis

L.G. Borodina*,

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
bor111a@yandex.ru

A.S. Fisunova**,

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
annafiserg@gmail.com

The problem of tolerance to persons with mental disorders is actual and practically meaningful both for the state and society. 97 Moscow citizens aged 21 to 55 were interviewed in order to study the attitude of the society to people with mental disorders. The research data are presented. Survey results reflect the general tendencies towards the formation of a tolerant attitude towards persons with mental pathology.

Keywords: society, tolerance, mental disorders, Psychiatric stigmatization, self stigmatization.

References

1. *Kabanov M.M., Lomachenkov A.S., Kotsyubinskii A.P., Burkovskii G.V., Yur'ev A.* Umen'shenie stigmatizatsii i diskriminatsii v otnoshenii psikhicheski bol'nykh [Elektronnyi resurs] URL: <http://www.autism.ru/read.asp?id=6&vol=0> (Accessed: 21.02.2016).
2. *Kogur N.E.* K probleme smyslovogo soderzhaniya ponyatiya «tolerantnost'», kak dukhovno-nravstvennoi kategorii. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie detei, podrostkov i molodezhi v sovremennykh usloviyakh: nauchno-metodicheskoe posobie. Pod red. A.I. Popovoi. Moscow.: FGNU ITIP RAO, 2013. pp. 255–263.
3. *Petrakov B.D.* Osnovnye zakonomernosti rasprostraneniya psikhicheskikh boleznei v sovremennom mire i v Rossiiskoi Federatsii. XII s'ezd psikhiatrov Rossii. Moscow, 1995. pp. 98–99.
4. *Goffman E.* Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. N.Y.: Prentice-Hall, 1963. Chapters 1 and 2.
5. *Murray C.J.L., Lopez A.D.* The global burden of disease: a comprehensive assessment of mortality and disability from diseases, injuries and risk factors in 1990 and projected to 2020. Boston: Harvard University Press, 1996. (Global Burden of Disease and Injury Series. Vol. 1).
6. Federal'naya tselevaya programma «Formirovanie ustanovok tolerantnogo soznaniya i profilaktika ekstremizma v rossiiskom obshchestve» [Elektronnyi resurs] URL: <http://www.tolerance.ru/declar.html> (Accessed: 21.02.2016).
7. Declaration of Principles on Tolerance [Elektronnyi resurs] URL: https://en.wikisource.org/wiki/Declaration_of_Principles_on_Tolerance (Accessed: 23.02.2016).

For citation:

Borodina L.G., Fisunova A.S. The problem of tolerance to persons with mental disorders in the modern Russian megapolis. *Autizm i narusheniya razvitiya* = Autism and Developmental Disorders (Russia). 2017. Vol. 15. No 1. pp. 49–53. doi: 10.17759/autdd.2017150105

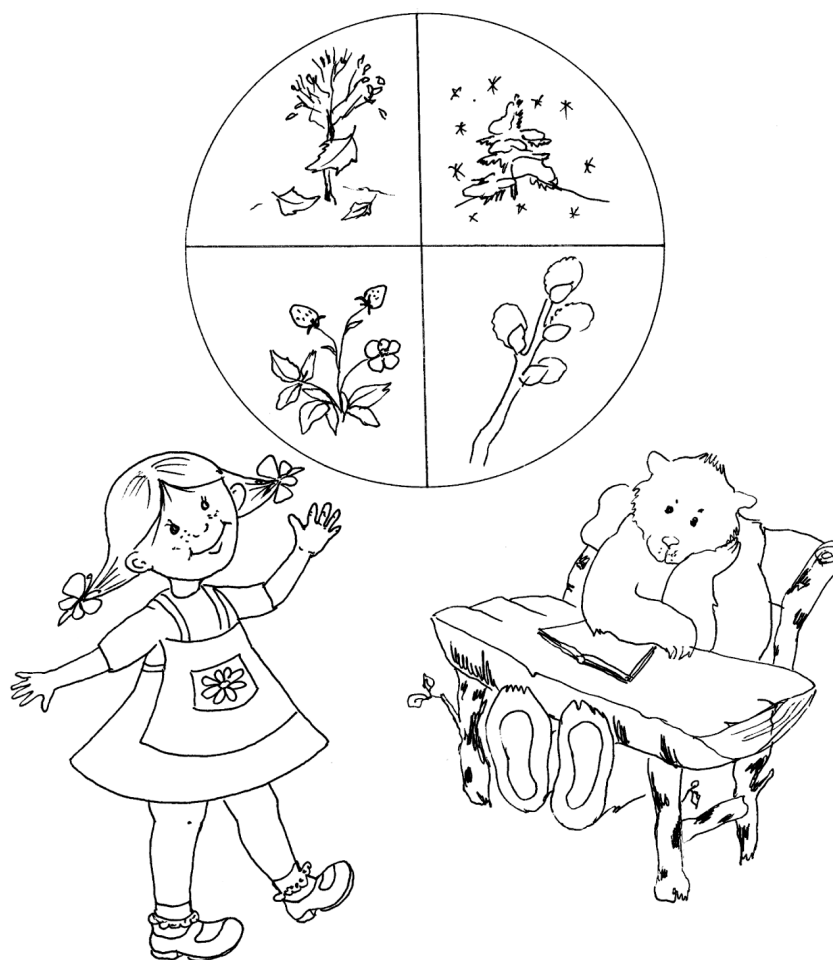
* *Borodina Lyubov' Georgievna*, PhD in Medicine, associate professor, psychiatrist of State science center of mental health of children and adolescents, Moscow, associate professor of the Department of clinical and judicial psychology of the Faculty of judicial psychology of Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: bor111a@yandex.ru
** *Fisunova Anna Sergeevna*, Graduate student, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia e-mail: annafiserg@gmail.com

УЧЕБНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ MANUALS

Ю.Б. Павлова, Т.Ю. Хотылева

КРУГЛЫЙ ГОД¹

Методика развития и коррекции речи



Художник Е.В. Федорова

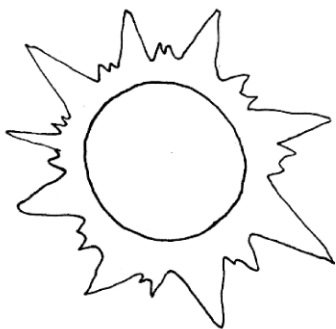
**U.B. Pavlova, T.U. Khotyleva
YEAR ROUND**

Method of speech development and correction

¹ Продолжение. Начало см. в № 1 (46), 2015 г.

Здравствуй, лето!

Посмотри на картинки, обведи названия летних месяцев и постарайся их запомнить.



ИЮНЬ



ИЮЛЬ



АВГУСТ

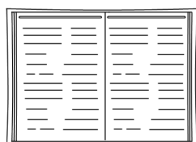
САМАЯ СЧАСТЛИВАЯ

Выглянуло солнышко,
Блещет на лугу.
Я навстречу солнышку
По траве бегу.

И ромашки белые
Рву я на лету.
Я веночек сделаю,
Солнышко вплету.

К. Ибряев

Ура! Скоро наступит лето. На улице будет жарко. Загрямят летние ГРОЗЫ.
(Расскажи, что такое «гроза»?)

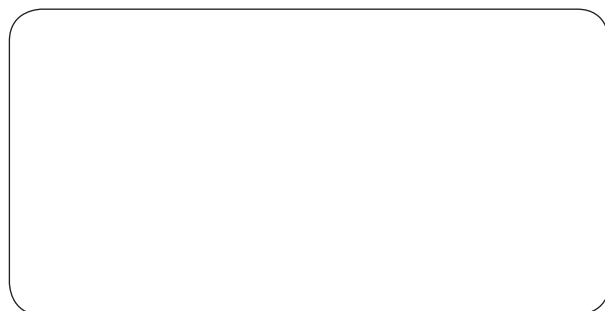


Гроза — это _____

В лесу будет раздаваться:
КУ-КУ! КУ-КУ! Кто это?
Нарисуй.



В лесу появятся первые
грибы и ягоды. Какие?
Наклей и подпиши:



Веселого тебе лета!



Раскрась рисунок. Расскажи, чем заняты дети.
Расскажи, где ты проведешь лето и что ты будешь делать.

Вспомни названия времен года.
Напиши названия времен года по порядку.
В каждом времени года три месяца. Какие? Напиши.

О						
З						
В						
Л						

Тест

Вспомни, что мы делали в течение всего учебного года.
Выбери правильные ответы, выдели их маркером.

1. Первый осенний месяц:

- ноябрь
- сентябрь
- октябрь
- май

6. Листва осенью:

- зеленая, молодая
- жухлая
- сочная, свежая
- ранняя

11. Последний месяц весны:

- март
- июнь
- май
- апрель

2. Осенью часто бывает:

- дождь
- снег
- туман
- гроза

7. Первый месяц зимы:

- январь
- февраль
- март
- декабрь

12. Весной набухают:

- почки
- ветки
- цветы
- листья

3. Осенью расцветают:

- подснежники
- астры
- ромашки
- кувшинки

8. Зимой бывает:

- тепло и солнечно
- морозно и ясно
- ледоход
- капель

13. Весной бегут:

- лыжники
- снега
- ручьи
- лучи

4. Осенью улетают на юг:

- комары
- журавли
- вороны
- куры

9. Зимой можно кататься:

- на велосипеде
- на коньках
- на лодке
- на роликах

14. Весной начинается:

- учебный год
- ледоход
- снегопад
- листопад

5. Осенью можно:

- купаться и загорать
- лепить снеговиков
- собирать урожай
- наблюдать ледоход

10. Зимой бывают:

- трескучие морозы
- теплые дни
- масленичные гуляния
- летние каникулы

15. Лето:

- самое холодное время года
- самое теплое время года
- самое дождливое время года
- март, апрель, май

Ю.Б. Павлова*,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия,
pavlovayulia2011@yandex.ru

Т.Ю. Хотылева**,
ГБОУ «Гимназия № 1540»,
Москва, Россия,
thotyleva@gmail.com

Методическое пособие создано на основе анализа многолетнего опыта работы педагогов с детьми, имеющими нарушения в развитии, и предназначено для подготовки к школе детей или для первоклассников, имеющих речевые проблемы и трудности в общении, что приводит к школьной неуспешности.

Ключевые слова: мотивация к обучению, школьная неуспешность, речевые проблемы.

Для цитаты:

Павлова Ю.Б., Хотылева Т.Ю. Круглый год. Методика развития и коррекции речи. Продолжение // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 1. С. 54–59. doi: 10.17759/autdd.2017150106

* *Павлова Юлия Борисовна*, учитель-логопед Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия, e-mail: pavlovayulia2011@yandex.ru

** *Хотылева Татьяна Юрьевна*, кандидат педагогических наук, старший методист Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения г. Москвы «Гимназия № 1540», e-mail: thotyleva@gmail.com

Year Round¹

U.B. Pavlova*,
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
pavlovayulia2011@yandex.ru

T.U. Khotyleva**,
Gymnasium № 1540
Moscow, Russia
thotyleva@gmail.com

This methodological manual is created based on analysis of many years of experience of teachers working with children with developmental disorders. The manual is aimed at getting pre-school children or first graders with speech and communication difficulties leading to academic failure ready for school.

Keywords: motivation for learning, academic failure, speech problems.

For citation:

Pavlova U.B., Khotyleva T.U. Year Round. Method of speech development and correction. Continuation. *Autizm i naru-sheniya razvitiya* = Autism and Developmental Disorders (Russia). 2017. Vol. 15. No 1 pp. 54–59. doi: 10.17759/autdd.2017150106

* *Pavlova Uliya Borisovna*, speech therapist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD of the Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: pavlovayulia2011@yandex.ru

** *Khotyleva Tatiana Urievna*, PhD in pedagogy, senior metodologist of the «Gymnasium № 1540», Moscow, Russia, e-mail: thotyleva@gmail.com

¹ Continued. Beginning in № 1 (46), 2015.

Развитие когнитивных процессов у детей младшего школьного возраста с разными типами онтогенеза *Коррекционный курс*

М.Ю. Максименко*,
ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова»,
Москва, Россия,
vladmaks@yandex.ru

Л.Г. Шаль**,
ГБОУ «Школа № 1321 “Ковчег”»,
Москва, Россия,
lyuc.psy@gmail.com

Достаточный уровень психического развития ребенка, сформированность эмоциональной сферы, произвольных видов деятельности и социально-психологических навыков — главные показатели готовности его к школьному обучению. При диагностике и коррекции трудностей в обучении представляется важным использование нейропсихологического подхода. Для облегчения усвоения учебного материала детьми младшего школьного возраста с разными типами онтогенеза проводится коррекция нарушенных звеньев высших психических функций, что дает возможность повысить адаптивные возможности, стрессоустойчивость детей, обеспечить успешность в социальных отношениях. В представленной коррекционной программе авторы предлагают задания на развитие и коррекцию у детей всех высших психических функций, что обеспечивает целенаправленное и полноценное усвоение учебного материала. Программа апробирована на детях младшего школьного возраста, имеющих сочетанные нарушения когнитивной и эмоционально-личностной сфер, обучающихся в инклюзивной форме в школе № 1321 “Ковчег” города Москвы.

Ключевые слова: психическое развитие, высшие психические функции, учебный материал, младший школьный возраст, онтогенез.

Для цитаты:

Максименко М.Ю., Шаль Л.Г. Развитие когнитивных процессов у детей младшего школьного возраста с разными типами онтогенеза. Коррекционный курс // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 1. С. 60–67. doi: 10.17759/autdd.2017150107

* *Максименко Марина Юльевна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия, e-mail: vladmaks@yandex.ru

** *Шаль Людмила Георгиевна*, педагог-психолог Государственного бюджетного образовательного учреждения г. Москвы «Школа № 1321 “Ковчег”», Москва, Россия, e-mail: lyuc.psy@gmail.com

Пояснительная записка

В последние годы психологи, педагоги, врачи констатируют значительный рост числа детей с явными признаками отставания в развитии, несформированностью произвольной саморегуляции, с повышенной возбудимостью, истощаемостью, неврозами, психосоматическими проблемами. Кроме того, дети не умеют общаться друг с другом и с окружающими их взрослыми, им трудно учиться, их поведение вызывает беспокойство родителей и педагогов.

Разработанные для системы психолого-педагогического сопровождения детей Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) содержат диагностические материалы, относящиеся к разным типам учебных универсальных действий (УУД): регуляторных, познавательных, личностных и коммуникативных. Помимо этого при определении образовательного маршрута детей с особенностями развития в заключениях Центральной психолого-медико-педагогической комиссии (ЦПМПК) присутствуют указания на направление коррекционной работы специалистов образовательного учреждения, оказывающего помощь проблемному ребенку. В связи с этим представляется необходимым построение коррекционной программы по разделам с учетом типов универсальных учебных действий и с учетом рекомендаций ЦПМПК для коррекционной работы педагога-психолога.

Важной частью процесса развития школьной психологической службы является привлечение к диагностике и коррекции трудностей в обучении ребенка нейропсихологического подхода. Включение возможностей нейропсихологии в решение широкого круга проблем развития высших психических функций (ВПФ) обусловлено тем, что в ее основе лежит разработанная А.Р. Лурией методологическая и научно-практическая база: представления о системно-динамической организации ВПФ, о трех блоках в системе организации высших психических функций [11]. ВПФ, и в целом

психическая деятельность, обеспечиваются совместной работой трех функциональных блоков мозга (ФБМ). 1-й ФБМ — блок регуляции тонуса и бодрствования; 2-й ФБМ — блок приема, переработки и хранения информации; 3-й ФБМ — блок программирования, регуляции и контроля. Кроме того существует специфический вклад левого и правого полушарий в процесс переработки информации. Левое полушарие принимает активное участие в обеспечении речевой деятельности, произвольной регуляции и контроля, в то время как правое полушарие обеспечивает переработку и усвоение зрительно-пространственной информации. Даже здоровые младшеклассники могут демонстрировать отставание в развитии отдельных функциональных звеньев. Для этой категории детей коррекционно-развивающая работа может быть достаточно эффективной в сжатые сроки. Все дети с вариантами нарушений развития центральной нервной системы (ЦНС) испытывают значительные трудности в усвоении учебной программы, что приводит к полной или частичной школьной неуспеваемости. Наряду с биологическими факторами риска (нарушения работы ЦНС) значение имеют социально-психологические факторы. Для формирования полноценной личности в рамках учебного процесса ребенку необходимо предоставить максимальную поддержку со стороны психолога, обеспечивающего решение задач компенсации и коррекции первичных дефицитарных звеньев ВПФ. Коррекционная работа во всех случаях направлена на развитие и регуляцию ВПФ и входящих в нее звеньев, что поможет в усвоении ребенком учебного материала.

Общими показателями готовности детей к школе являются достаточный уровень психического развития, наличие социально-психологических навыков, а также сформированность произвольных видов деятельности. Развитие и тренировка тонкой (мелкой) моторики рук и речевого (артикуляторного) аппарата необходимы для реализации письменных и

рисуночных форм деятельности, бытовых навыков, устной речи. Зрительное восприятие как высшая психическая функция обеспечивает полноценное восприятие наглядного материала, учебного материала в книге, формирование воображения. Пространственные процессы включаются при усвоении математики, в частности, основ геометрии. Достаточное развитие речи на уровне восприятия развернутой речи извне и способности формулировать собственное речевое высказывание позволяют использовать ее для опосредования и регуляции всей психической деятельности. Память в отношении вербального и зрительного материала позволяет усваивать разнообразную информацию и в последующем избирательно использовать ее напрямую или опосредованно для формирования различных ассоциативных связей. Мыслительная деятельность включена в операции анализа и синтеза воспринимаемой информации, дает возможности действовать по аналогии, устанавливать логические связи и отношения, требуемые в математике и во всех других учебных предметах. Эмоциональная сторона психической деятельности имеет непосредственное отношение как к когнитивной сфере, обеспечивая ее мотивационный компонент, так и к личностной сфере, поскольку обеспечивает полноценное межличностное взаимодействие и коммуникации [8; 11].

Представленная коррекционная программа включает задания, выполнение которых способствует развитию и коррекции всех высших психических функций, опосредованно или напрямую.

Важным этапом, предшествующим собственно коррекционной работе, является нейропсихологическое обследование, которое позволяет выявить дефицитные или нарушенные звенья психической деятельности с последующим составлением нейропсихологического заключения на конкретного ребенка. При недостаточной готовности/возможности ребенка усваивать учебный материал может быть исполь-

зована не вся коррекционная программа, а только ее некоторые ограниченные разделы, соответствующие «слабым» звеньям психической деятельности.

Предлагаемая программа коррекционной работы исходит из положения Л.С. Выготского о процессе интериоризации, когда основные высшие психические функции сначала тесно связаны с внешней деятельностью и только затем как бы «уходят внутрь», превращаясь во внутреннюю деятельность. «Исследования компенсаторных функций, возникающих при этих расстройствах, показывают, что объективирование расстроенной функции, вынесение ее наружу и превращение во внешнюю деятельность является одним из путей при компенсации нарушений» [6, с. 174]. Процесс интериоризации включает две основные линии: 1-я — в рамках совместной деятельности психолога и ребенка необходим постепенный переход от совместной их деятельности к самостоятельной на основе усвоения ребенком соответствующей программы действий; 2-я — на начальных этапах самостоятельной деятельности ученика задаваемая программа действий максимально опосредована внешними опорами с постепенным снижением их количества и более свернутыми формами. При этом внешние опоры могут быть представлены как в наглядном, так и в речевом плане. Сочетание этих двух линий позволяет перейти ребенку от развернутого и минимально самостоятельного действия к свернутому и полностью самостоятельному действию. Своевременная коррекция нарушенных звеньев ВПФ способствует более полноценному усвоению учебной программы, а соответственно позволяет снизить уровень дезадаптации ребенка в школе, повысить стрессоустойчивость, эмоциональную стабильность, уверенность в своих силах и обеспечить адекватный контакт в значимых социальных отношениях.

Широко известны и активно внедряются в практику коррекционно-абилитационные методы, разработанные Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, А.А. Цы-

ганок, Н.К. Корсаковой, Ю.В. Микадзе и др. [1; 2; 5; 7; 8; 9; 12; 13]. Валидность и эффективность нейропсихологических технологий признается сегодня всеми специалистами, работающими над проблемой психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами в развитии.

Для реализации данной коррекционно-развивающей программы необходима базовая подготовка педагогов-психологов в области нейропсихологии, нейропсихологии детского возраста и психологии аномального развития ребенка.

Программа апробирована на детях младшего школьного возраста с разными типами онтогенеза, имеющих сочетанные дефекты разной степени выраженности когнитивной и эмоционально-личностной сфер, обучающихся в инклюзивной форме в ГБОУ г. Москвы «Школа № 1321 «Ковчег»».

Цель программы:

1. Развитие и формирование операциональной стороны познавательных процессов (речи, памяти, моторных и гностических функций, мышления);

2. Развитие произвольных форм деятельности в звеньях произвольного внимания и планирования, целенаправленного выполнения и контроля за выполняемой деятельностью;

3. Формирование устойчивой работоспособности;

4. Развитие эмоционально-волевой сферы: дифференциация собственных и чужих эмоций и состояний, формирование устойчивого эмоционального фона, развитие понимания эмоций других и адекватного реагирования в первую очередь на чужие эмоции негативного характера.

Содержание программы

Раздел 1. Развитие и формирование регуляторных универсальных учебных действий

- Познавательная мотивация к учебной деятельности.

- Произвольное внимание, регуляция и контроль за выполняемой деятельностью.

- Повышение организованности и работоспособности ученика с учетом его индивидуальных особенностей.

Раздел 2. Развитие и формирование познавательных универсальных учебных действий

- Тонкая (мелкая) моторика, реализуемая в мануальных движениях и действиях, в речевой сфере (устной речи), рисуночной и графической деятельности, возможность точного выполнения изолированных движений, дифференцированных положений пальцев рук, развитие плавности и точности движений; повышение общей подвижности ребенка.

- Моторное программирование как возможность переключения с одного задания или действия на другое (сериация), развитие произвольной регуляции движений.

- Пространственные представления; формирование: а) устойчивых координат («право — лево», «верх — низ»); б) сомато-пространственного гнозиса; в) зрительно-пространственного восприятия; г) тактильного гнозиса; д) зрительно-моторных координаций.

- Зрительное восприятие предметных изображений в сенсibilизированных условиях, активности и стратегии зрительного восприятия и актуализация зрительных образов.

- Устная речь, письмо и чтение.

- Математические навыки.

- Мыслительная деятельность на вербальном, гностическом и конструктивном материале.

- Произвольные виды памяти как осознанной и опосредованной деятельности на вербальном и зрительном материале.

Раздел 3. Развитие и формирование личностных и коммуникативных универсальных учебных действий

- Эмоционально-волевая сфера: а) умение адекватно выражать эмоциональные состояния; б) произвольная регуляция своего эмоционального состояния; в) про-

извольная регуляция поведения; г) умение произвольно улавливать основные телесные ощущения; д) снятие тревожности.

- Групповая сплоченность.

Категория школьников: учащиеся 7–11 лет (1–4 классов)

Срок обучения для детей: 1–2 часа в неделю (32–64 занятий)

Режим занятий: 30–45 минут.

Форма обучения: индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия.

Алгоритм проведения занятий

Общая продолжительность занятий составляет 30–45 минут.

Два раза в неделю проводятся занятия для учащихся со сложными нарушениями развития.

Каждое занятие является комплексным и в зависимости от особенностей развития школьника может включать разные подпункты из трех коррекционно-развивающих разделов с учетом актуального уровня его развития, зоны ближайшего развития и степени сформированности/дефицитарности высших психических функций, необходимых для успешного усвоения учебной деятельности. Для каждого упражнения определено приблизительное время выполнения, которое может варьироваться в зависимости от работоспособности ученика. В условиях истощаемости, пресыщаемости или первичных выраженных нарушений конкретного звена или функции время выполнения упражнения может быть сокращено, но при этом необходим его многократный повтор, желательно на этом же

занятии. Нарушения или дефициты в звеньях могут иметь разную степень выраженности. Количество проработок одного стимульного материала должно быть прямо пропорционально степени дефицитарности конкретного звена или функции.

Для диагностики степени усвоения материала и автоматизации УДД контрольные задания должны предлагаться не меньше чем через 3–4 недели.

Учебно-тематический план работы с учащимися

Раздел 1. Развитие и формирование регуляторных универсальных учебных действий

Развитие и формирование произвольного внимания, устойчивой работоспособности, познавательной мотивации и контроля за выполняемой деятельностью осуществляется с помощью следующих приемов организации коррекционно-развивающего занятия.

1. Организация совместной деятельности ученика и педагога последовательно изменяется: по мере овладения учеником задаваемой психологом программой, вначале от максимально стимулирующей и организующей помощи — к постепенному ее снижению и переходу контролирующей функции за выполнением деятельности от психолога к ученику. Использование материализованной опоры на начальных этапах выполнения заданий с постепенным ее сокращением по мере интериоризации и с переходом к более свернутым формам реализации программы в повседневной и учебной жизни. Самостоятельное форми-

Форма работы	Длительность занятия		кол-во занятий в неделю	кол-во занятий в год
	1 класс	2–4 классы		
диагностика	40 мин	45 мин	в начале, середине и в конце учебного периода	6 занятий
индивидуальное занятие	30 мин	45 мин	1–2 занятия	32–64 занятий
групповое занятие	30 мин	45 мин	1 занятие	32 занятия

рование программ, основанных на предыдущем усвоенном опыте, где исполнительную функцию осуществляет психолог, а ребенок на основе интериоризированных знаний контролирует процесс и конечный результат выполнения задания.

2. Процедура коррекционного занятия варьируется с помощью переключения на другой вид деятельности. В рамках одного занятия, направленного на формирование конкретной и разных функций, возможен переход от пассивных к активным формам деятельности, от действий в реальном плане к их символической представленности и наоборот.

3. Повышение мотивации и увеличение работоспособности осуществляются с помощью включения в занятия игрового компонента, который в младшем школьном возрасте находится в зоне актуального развития.

4. При групповых формах работы возможна организация произвольной деятельности и контроля за деятельностью. Контроль дозированно осуществляется участниками группы: ученики, выполняя задание, сличают результаты друг друга с последующим обоснованием результата. Время выполнения упражнений на развитие и формирование внимания в групповых вариантах увеличивается в два раза. ■

Функции	Темы	Время выполнения упражнения	Основное содержание работы
Произвольное внимание	Методика «Школа внимания» [4] Цикл 1. Числовой ряд в упрощенных ситуациях. (Задания 1–9). Цикл 2. Числовой ряд в прямом порядке. (Задания 11–19). Цикл 3. Количественный ряд в прямом порядке. (Задания 21–29). Цикл 4. Количественный ряд в обратном порядке. (Задания 31–39). Цикл 5. Параллельные ряды. (Задания 41–49).	2–5 минут	Упражнение № 1 Последовательное нахождение цифр из числового ряда в прямом порядке: для первого класса от 1 до 16, для второго и последующих классов от 1 до 25. Условленный вариант задания: включение параллельных рядов, состоящих из цифр разных цветов: например, красные и синие, поиск в прямом и обратном порядках, четных и нечетных.
		5 минут	Упражнение № 2 Переключение внимания и длительное удержание внимания на материале наглядной программы, вынесенной вонне, закрепление соответствия: 1. количество и цифры 2. фигура и знак Методика «Шифровка» (модификация теста Пьерона–Рузера).
		— для 1 класса 3 минуты; — для 2–4-х классов 5–8 минут	Упражнение № 3 Для повышения устойчивости внимания и его концентрации используется модификация методики «Корректирующая проба» (тест Бурдона) в вариантах предметных изображений — для первого класса и различного размера букв — для второго и последующих классов (4 варианта).
		3–5 минут	Упражнение № 4 Переключение внимания и коррекция импульсивности. Упражнение заключа-

Функции	Темы	Время выполнения упражнения	Основное содержание работы
		3—5 минут	ется в выборе из ряда стимулов слова, имеющего определенное значение, и в выборе двигательной на него реакции (хлопок). Модифицированные варианты — пробы «условно-рефлекторная реакция». Примерами категорий стимулов являются как общие понятия, например: одежда, мебель, школьные принадлежности, так и функциональное значение — летает/не летает или съедобное/несъедобное.
Произвольный контроль	Методика «Школа внимания» [7] Цикл 1. Задание № 10 Цикл 2. Задание № 20 Цикл 3. Задание № 30 Цикл 4. Задание № 40 Цикл 5. Задание № 50	На выполнение одного задания отводится 3 минуты	Упражнение № 5 Самостоятельное выполнение ребенком задания и контроль полученного результата

Продолжение читайте в следующих номерах журнала.

**Cognitive process development in primary school age children
with different types of ontogenesis
*Course of correction***

M.Yu. Maksimenko*,

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia,
vladmaks@yandex.ru

L.G. Shal',**

State budget educational institution
«School № 1321 “Kovcheg”»,
Moscow, Russia,
lyuc.psy@gmail.com

Sufficient level of mental development of the child, formation of the emotional sphere, voluntary activities and socio-psychological skills are the main indicators of child readiness for schooling. It appears to be important to use the neuropsychological approach in diagnostic and correctional work. Correction of disturbed elements in higher mental functions performed to facilitate learning of educational material by children of primary school age with different types of ontogenesis, which makes it possible to increase adaptive capacity, the stress-resistance of children, and to ensure success in social relations. Presented program has been tested on primary school children with combined disorders of cognitive and emotional-personal spheres, studying in the system of inclusion in school №1321 «Kovcheg» of Moscow city.

Keywords: mental development, higher mental functions, educational material, primary school age, ontogenesis.

To be continued in the following issues.

For citation:

Maksimenko M.Yu., Shal' L.G. Cognitive process development in primary school age children with different types of ontogenesis. Course of correction. *Autizm i narusheniya razvitiya* = Autism and Developmental Disorders (Russia). 2017. Vol. 15. No 1 pp. 60–67. doi: 10.17759/autdd.2017150107

* *Maksimenko Marina Yul'evna*, Ph.D in Psychologi, senior researcher at the psychology faculty's laboratory of neuropsychology of the Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, e-mail: vladmaks@yandex.ru

** *Shal' Lyudmila Georgievna*, educator, State budget educational institution «School № 1321 “Kovcheg”», Moscow, Russia, e-mail: lyuc.psy@gmail.com

2 апреля — Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма

Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма установлен Генеральной Ассамблеей ООН 18 декабря 2007 года (резолюция № A/RES/62/139). Начиная с 2008 года, этот день отмечается 2 апреля. В резолюции Генеральной Ассамблеи уделено внимание, прежде всего, проблеме аутизма у детей, выражается обеспокоенность высокой долей детей, страдающих аутизмом, указывается на важность ранней диагностики и соответствующего обследования.

27 марта 2017 года по инициативе Министерства образования и науки Российской Федерации в России стартовала Неделя информирования об аутизме.

В России впервые Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма был отмечен в Махачкале (Республика Дагестан) 2 апреля 2008 года: родители детей с аутизмом при поддержке студентов Дагестанского педагогического университета провели митинг, целью которого было привлечение внимания к проблеме аутизма, к необходимости оказания профессиональной помощи людям с расстройствами аутистического спектра.

С каждым годом все больше российских регионов включались в мероприятия Всемирного дня распространения информации о проблеме аутизма, в этом году он отмечается во всей России.

Подробнее о мероприятиях читайте на портале ФРЦ МГППУ <http://autism-frc.ru/articles/283>.

2 апреля в центре «Благосфера» в Москве на фестиваль «Люди как люди» с участием ФРЦ и на благотворительную ярмарку-концерт собрались представители десятков организаций, оказывающих помощь детям и взрослым с аутизмом. Посетители узнали о том, что такое аутизм, как живут люди с таким диагнозом, как можно им помочь, и как поддержать включение детей и взрослых с РАС в обычную жизнь.

Заседание Экспертного совета Министерства образования и науки Российской Федерации по вопросам организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра 21 февраля 2017 г., Москва

21 февраля 2017 года в Министерстве образования и науки Российской Федерации состоялось первое заседание Экспертного совета Министер-

ства образования и науки Российской Федерации по вопросам организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. В работе Экспертного совета приняли участие ведущие специалисты государственных и общественных организаций Е.Р. Баенская, Н.В. Борисова, С.А. Зейналова, М.М. Либлинг, Н.Н. Малофеев, А.А. Нестерова, М.М. Прочухаева, С.А. Розенблюм, А.М. Царев, представители НКО и родительских ассоциаций С.А. Морозов, А.А. Смирнова, И.Л. Шпицберг, Е.В. Багарадникова, Е.Е. Ермолаева, Т.Е. Поветкина, Е.Е. Мень, активно участвующие в решении проблем комплексного сопровождения детей с РАС в России.

Заседание Экспертного совета вел заместитель Министра образования и науки Российской Федерации В.Ш. Каганов. В заседании Экспертного совета также приняли участие директор Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Минобрнауки России Е.А. Сильянов и заместитель директора Департамента И.О. Терехина.

Московский государственный психолого-педагогический университет и Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра на заседании Экспертного совета представляли ректор МГППУ, академик РАО В.В. Рубцов, проректор по инклюзивному образованию, директор ИПИО МГППУ С.В. Алехина и директор ФРЦ, главный редактор журнала «Аутизм и нарушения развития», А.В. Хаустов.

В докладе-презентации С.В. Алехина рассказала о результатах деятельности ФРЦ за 2016 год и о перспективном плане мероприятий ФРЦ на 2017 год, включающем проведение научно-практических семинаров и вебинаров по наиболее актуальным темам, связанным с РАС, а также ежегодную Всероссийскую научно-практическую конференцию, проведение которой планируется в ноябре 2017 года.

А.В. Хаустов представил проект методических рекомендаций по организации деятельности регионального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра.

Сопредседатель Координационного совета по делам детей-инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности при Комиссии по социальной политике Общественной палаты Российской Федерации Е.Ю. Ключко в своем выступлении привлекла внимание к необходимости совершенствования нормативно-правовой базы, связанной с осуществлением образовательной деятельности по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ОВЗ.

Участники Экспертного совета одобрили план мероприятий ФРЦ на 2017 год и предложенный проект методических рекомендаций по организации деятельности регионального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, а также внесли ряд конкретных предложений по развитию системы оказания комплексной помощи детям с РАС, в том числе по вопросам совершенствования нормативно-правовой базы в части образования детей с РАС и другими нарушениями развития.

Источник: <http://autism-frc.ru/articles/258>

**I Всероссийская научно-практическая конференция
«Комплексное сопровождение детей
с расстройствами аутистического спектра»
14—16 декабря 2016 г., Москва**

Цель конференции: развитие системы комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра.

Организаторы конференции: Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета.

В конференции принимали участие представители федеральных и региональных министерств и ведомств, родительских и общественных организаций, специалисты в сфере образования, охраны здоровья, социального обслуживания.

Проект

**Резолюция
I Всероссийской научно-практической
конференции
«Комплексное сопровождение детей
с расстройствами аутистического спектра»
14—16 декабря 2016 года, Москва**

14—16 декабря в городе Москве состоялась I Всероссийская научно-практическая конференция «Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра», организованная Министерством образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. Партнерами конференции выступили Фонд под-

держки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, Фонд «Обнаженные сердца», Благотворительный фонд «Выход», Центр реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики», ГБОУ города Москвы «Школа № 1321 «Ковчег», АНО «Центр проблем аутизма: образование, исследование, защита прав», Международный институт аутизма, Институт коррекционной педагогики РАО, РОО помощи детям с расстройствами аутистического спектра «Контакт».

В конференции приняли участие более 700 человек из 46 регионов России, руководители федеральных и региональных министерств социальной сферы Российской Федерации, руководители федеральных и региональных органов власти, эксперты, ученые, научные сотрудники, педагоги, специалисты сопровождения и представители общественных организаций, родители.

Работа конференции широко освещалась в средствах массовой информации, осуществлялась on-line трансляция в Интернете.

Конференция имела основной целью консолидацию усилий профессионального сообщества, родителей, представителей общественных организаций и государственных структур в создании условий для развития системы комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. Важной задачей конференции стало обсуждение межведомственного взаимодействия и междисциплинарного подхода при организации системы помощи детям с расстройствами аутистического спектра в России.

Участники конференции познакомились с международными и российскими научными исследованиями по проблеме РАС, выработали предложения по определению ключевых аспектов комплексного сопровождения и организации помощи детям с РАС в Российской Федерации; обсудили предложения по разработке мероприятий, обеспечивающих реализацию эффективной государственной политики в вопросах помощи детям с РАС, эффективные технологии и методы работы с детьми с РАС и оценку эффективности работы с детьми с РАС.

Участники конференции отметили:

- положительные тенденции развития системы помощи и сопровождения людей с РАС;
- важность межведомственного взаимодействия в решении проблем помощи и сопровождения людей с РАС
- положительный опыт ряда субъектов Российской Федерации по созданию региональных моделей помощи детям с РАС;
- актуальность и значимость результатов пилотного проекта по оказанию комплексной ме-

дико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с РАС, реализованного Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, совместно с органами исполнительной власти Красноярского края, Воронежской и Новосибирской областей при экспертно-методическом сопровождении ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Участники конференции выделили основные проблемы:

- отсутствие статистики по детям с РАС на территории Российской Федерации;
- недостаток компетентных специалистов в области оказания помощи детям с РАС;
- недостаток межведомственного взаимодействия при оказании помощи детям с РАС;
- отсутствие региональных ресурсных центров, осуществляющих методическую поддержку организаций, занимающихся оказанием комплексной помощи детям с РАС;
- отсутствие нормативно-правовых документов, регламентирующих профессиональное обучение лиц с РАС; поддерживаемое проживание и трудоустройство взрослых с РАС;
- отсутствие системы государственной поддержки социально значимых НКО из числа общественных и родительских организаций, занимающихся профессиональной помощью детям и взрослым с РАС.

Участники конференции согласовали общую позицию в понимании основных направлений практической реализации задач развития и совершенствования помощи людям с РАС и их сопровождения, выработали рекомендации по их дальнейшему становлению и считают необходимым обратиться с предложениями к:

**Правительству
и субъектам Российской Федерации:**

1. Предусмотреть в Плане основных мероприятий выполнения Национальной стратегии действий в интересах детей на 2015-2017 годы раздел по государственной поддержке и сопровождению детей с РАС на основе межведомственного взаимодействия (на 2017 г.).
2. Рекомендовать региональным правительствам создание региональных ресурсных центров по организации комплексного сопровождения детей с РАС.
3. Инициировать разработку и реализацию в регионах межведомственных планов действий по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с РАС.
4. Разработать с учетом Концепции развития ранней помощи в РФ на период до 2020 г. реги-

ональные поэтапные планы формирования программ ранней помощи детям с РАС.

5. Рекомендовать региональным правительствам создание межведомственных автоматизированных информационных баз данных по детям с РАС для ведения статистики и организации комплексной помощи детям данной категории

Министерству здравоохранения:

1. Разработать концепцию медицинского сопровождения людей с РАС на всех возрастных этапах. Обеспечить проведение скрининговых мероприятий для раннего выявления детей с РАС на осмотрах педиатров в поликлиниках, ознакомить максимальное количество специалистов, работающих с детьми младшего возраста, с диагностическими критериями и методами выявления РАС. Обеспечить информирование родителей, посещающих медицинские организации, о необходимости ранней диагностики детей группы риска.
2. Скорректировать стандартный набор генетических тестов, включив в него обследования для раннего выявления нозологических форм РАС.
3. Организовать обучение медицинских работников: педиатров районных поликлиник и специалистов врачебных комиссий.
4. Разработать разновозрастные диагностические материалы по выявлению детей с РАС, механизм выявления расстройств аутистического спектра у лиц с невыставленным диагнозом в возрасте старше трех лет с целью оказания необходимой помощи.

5. Совместно с Министерством спорта РФ разработать рекомендации для составления программ адаптивной физической культуры для детей и взрослых с РАС с целью ее использования в образовательных организациях, социально-реабилитационных центрах, для занятий в спортивных секциях. Разработать критерии отбора, позволяющие принимать участие в спорте ЛИН лицам с РАС. Внести предложения по критериям отбора лиц с РАС во Всероссийскую федерацию спорта ЛИН для продвижения инициативы в INAS и IPC.

**Министерству образования
и науки Российской Федерации:**

1. Способствовать развитию вариативных форм образования и психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в системе образования РФ.
2. Рекомендовать создание на базе региональных центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи:
 - служб ранней помощи;
 - консультативных пунктов для семей, воспитывающих детей с РАС.
3. Способствовать развитию системы подготовки кадров и дополнительного профессионального

образования специалистов для работы с лицами с РАС в структуре высшего образования на базе психологических и дефектологических факультетов.

4. Совершенствовать методическое обеспечение деятельности служб психолого-педагогического сопровождения, в том числе тьюторского сопровождения, для обучающихся с РАС в образовательных организациях.

5. Совместно с Федеральным агентством научных организаций и Российским научным фондом оказывать поддержку междисциплинарным исследованиям РАС, в том числе масштабным проектам, с привлечением представительных выборок лиц с РАС и членов их семей.

Министерству труда и социальной защиты:

1. Разработать перечень социально-реабилитационных услуг для лиц с РАС.

2. Содействовать внедрению результатов пилотного проекта по разработке и внедрению межведомственных планов действий по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с РАС на территории Российской Федерации.

3. Транслировать существующие модели создания условий для организации сопровождаемого проживания и поддерживаемого трудоустройства лиц с тяжелыми формами РАС.

Средствам массовой информации и журналистскому сообществу Российской Федерации:

1. Формировать толерантное отношение общества к детям и взрослым с РАС и с другими ментальными нарушениями:

- привлекать экспертов для освещения проблемы РАС в средствах массовой информации;
- распространять информацию о методах и формах взаимодействия с людьми с РАС;
- создавать социальные ролики по проблеме РАС;
- пропагандировать участие известных людей (актеров, спортсменов, политиков и др.) в реальной помощи детям и взрослым с РАС.

2. Информировать население о деятельности Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС.

Общественным организациям, занимающимся проблемами лиц с аутизмом:

1. Инициировать запросы к региональным правительствам с целью создания и реализации комплексных программ помощи людям с РАС в субъектах Федерации.

2. Принимать активное участие в экспертизе разработанных программ помощи людям с РАС и в их мониторинге.

3. Инициировать создание попечительских советов при государственных организациях, ока-

зывающих помощь детям и взрослым с РАС, осуществлять общественный контроль за деятельностью органов исполнительной власти в сфере помощи детям с РАС.

4. Изучать и систематизировать международный опыт деятельности общественных организаций, созданных с целью помощи людям с РАС, создавать и претворять в жизнь программы информирования общества об аутизме, сотрудничать со средствами массовой информации.

Высшим учебным заведениям и научному сообществу:

1. Включать в программы высшего профессионального образования специализированные курсы по коррекции расстройств аутистического спектра.

2. Проводить производственные практики студентов на площадках, оказывающих помощь людям с РАС.

3. Разрабатывать магистерские программы по оказанию комплексной помощи людям с РАС.

4. Проводить исследования, посвященные:
- изучению особенностей людей с расстройствами аутистического спектра;
 - проблеме раннего выявления и диагностики детей с РАС;
 - апробации программ и методов коррекционной помощи людям с РАС.

Источник: <http://autism-frc.ru/articles/200>

Обращение

Коалиция общественных организаций и объединений родителей детей с РАС в Российской Федерации

Родителям детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), всем, кому безразлична судьба людей с аутизмом!

Уважаемые родители детей с РАС, взрослые люди с РАС, заинтересованные специалисты и все, кому безразлична судьба людей с аутизмом!

В последние годы внимание общества и государства к проблемам детей и взрослых с РАС в России многократно возросло. Это произошло, прежде всего, благодаря усилиям родителей детей с аутизмом: никто больше, чем они, не заинтересован в достойном качестве жизни своих детей.

Тем не менее, многие важные вопросы остаются нерешенными.

Для того чтобы становление системы помощи людям с аутизмом происходило быстрее и в верном направлении, необходима консолидация наших усилий и возможностей.

Мы предлагаем сделать это под эгидой **Коалиции общественных организаций и объединений родителей детей с РАС в России** при поддержке **Координационного совета** по делам детей-инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности при Общественной палате Российской Федерации.

Коалиция уже объединяет организации Москвы, Пскова, Перми, Самары, Красноярска, Хабаровска, Архангельска и других регионов, и некоторые работают почти 30 лет.

Наши организации не только представляют различные регионы, они много и активно работают с родителями, специалистами и органами власти различных субъектов Российской Федерации, оказывают консультативную, информационную, организационную поддержку, помогают в подготовке квалифицированных кадров.

Мы стараемся помочь каждому!

Силами входящих в Коалицию организаций и по их инициативе в конце 90-х годов был открыт Центр помощи аутичным детям, ЦПМССДиП, оказана практическая помощь тысячам детей с РАС (коррекционная, юридическая, психологическая и т.д.), созданы модели трудоустройства, занятости, сопровождаемого проживания, проведены системные исследования по различным аспектам помощи людям с аутизмом, изданы десятки книг для родителей детей с РАС и специалистов, проводятся конференции, вебинары и семинары, курсы повышения квалификации.

В 2016 году по инициативе общественности создан Федеральный ресурсный центр по проблемам РАС.

Многие из этих начинаний могут принести и приносят пользу детям и взрослым с РАС, семьям, в которых есть дети с аутизмом. Ни дети с аутизмом, ни семьи, в которых они растут, не должны остаться без поддержки!

Нам необходимо объединить наши усилия, объединить наши голоса в единый мощный голос, который не смогут не услышать государственные структуры, обязанные помогать нам и таким, как мы. Опыт взаимодействия с государством есть и немалый, но слишком много вопросов еще не решено. Сотрудничество с государством должно перейти на качественно более высокий уровень, но чтобы наши потребности, нужды наших детей были услышаны, наш голос должен быть сильным и уверенным — для этого нужно объединяться.

Если в вашем регионе, городе, районе нет родительской организации, — воспользуйтесь нашим опытом. Можно не регистрировать юридическое лицо, но действовать как общественное объединение и влиться в ряды Коалиции, присоединиться к ее деятельности.

Вы сможете воспользоваться нашим опытом, знаниями, возможностями, умением взаимодействовать с органами власти и добиваться результата. Вы сможете сделать полезным для других свой опыт, поделиться своими достижениями.

Приглашаем к объединению всех, кому нужна помощь, и кто хочет и может помогать людям с аутизмом, — родителей и специалистов, самих людей с аутизмом, существующие организации и тех, кто хочет создать такую организацию.

Когда мы вместе — все получается.

Тем более, что нас уже немало!

Весь наш совокупный опыт и силы — ваши!

Присоединяйтесь!

Источник: <http://autisminrussia.com/about>

**Всероссийский научно-практический семинар
«Региональный опыт сопровождения
детей с РАС»
22 марта 2017 г., город Сочи**

Организатор семинара — Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета совместно с Министрством образования, науки и молодежной политики Краснодарского края; государственным бюджетным учреждением, осуществляющим психолого-педагогическую и медико-социальную помощь, «Центр диагностики и консультирования» Краснодарского края и краевой общественной организацией ПМЦ «Православная Кубань».

Семинар «Региональный опыт сопровождения детей с РАС» был адресован специалистам, руководителям организаций, осуществляющих помощь детям с РАС, представителям органов исполнительной власти и родителям, воспитывающим детей с РАС.

В семинаре приняли участие свыше 250 человек из 26 регионов России.

Основные темы семинара:

1. Разработка и реализация межведомственных планов действий по оказанию комплексной помощи детям с РАС.
2. Основные тенденции в развитии системы помощи детям с РАС в Краснодарском крае.
3. Презентация практического межведомственного опыта по оказанию комплексной помощи детям с РАС в Краснодарском крае.

Презентации спикеров семинара и подробную информацию можно посмотреть на сайте ФРЦ МГППУ: <http://autism-frc.ru/>