

**Межрегиональная конференция
«Системная помощь семьям, воспитывающим
детей с расстройством аутистического спектра»**

**Сборник материалов конференции
21 ноября**

Киров 2023

**Межрегиональная конференция
«Системная помощь семьям, воспитывающим детей с
расстройством аутистического спектра»**

**Сборник материалов конференции
21 ноября**

Киров 2023

УДК 376
ББК 60.99
С40

Составитель: Каретникова Е.В., руководитель образовательного отдела Центра поддержки семей с детьми с особенностями развития РООРДИ «Дорогою добра» Кировской области, клинический психолог

С 40 «Системная помощь семьям, воспитывающим детей с расстройством аутистического спектра»: Сборник материалов конференции/Сост. Е.В. Каретникова.- Киров: РООРДИ «Дорогою добра», 2023 – 87 с

В сборнике представлены материалы конференции «Системная помощь семьям, воспитывающим детей с расстройством аутистического спектра» организованной и проведенной Региональной общественной организацией родителей детей-инвалидов «Дорогою добра» Кировской области в рамках проекта по совершенствованию модели системной помощи семьям, воспитывающим детей с РАС на базе Центра «Дорогою добра» и распространению практики в Кировской области и других регионах РФ «Системная помощь семьям, воспитывающим детей с расстройством аутистического спектра», получившего поддержку Фонда президентских грантов.

Сборник включает доклады участников конференции, в которых рассмотрены вопросы комплексного сопровождения семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра. Представлены статьи специалистов ряда организаций, осуществляющих профессиональную поддержку для семей с детьми с расстройством аутистического спектра.

© РООРДИ «Дорогою добра» Кировской области

Содержание:

| | |
|---|----|
| Новиков А. Ю. Приветственное слово..... | 4 |
| Жесткова А.Д. Что делать, если ребенок убегает на улице | 5 |
| Березина Д.И. Визуальная поддержка: как понять, нужна ли она ребенку, как выбрать, как использовать?..... | 12 |
| Пугачева О. А. Использование АДК и визуальных опор для школьной адаптации детей с особенностями развития, в том числе с РАС..... | 18 |
| Ермолаева Е.Е., Самарина Л.В. Система мероприятий, направленная на своевременное выявление детей раннего возраста с расстройством аутистического спектра | 29 |
| Дмитриева О.С. Реализация программы ранней помощи детям с признаками РАС на основе «Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом» на базе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр психолого-педагогический, медицинской и социальной помощи» г. Алексин Тульская область..... | 33 |
| Гейнц Е.О. Изучение игровой деятельности детей с предварительным диагнозом РАС, в службе ранней помощи..... | 37 |
| Носкова К.А. Адаптация детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра к групповым занятиям: опыт работы в центре «Дорогою добра» | 41 |
| Гарюгина О.С., Козина К.В. Опыт адаптации групповых занятий по подготовке к школе для детей с расстройством аутистического спектра..... | 47 |
| Каретникова Е.В. «Научи меня общаться»: навыки коммуникации как необходимый элемент жизненных компетенций для детей, подростков и взрослых с расстройством аутистического спектра | 56 |
| Лянгузова Е.В., Пугачева О.А. Отработка навыков коммуникации и продуктивной деятельности с использованием системы PECS у подростков с расстройством аутистического спектра и другими особенностями на занятиях в мастерских РООРДИ «Дорогою добра»..... | 63 |
| Елезева О.А. Систематическая десенсибилизация на занятиях по кулинарии, как метод пищевой терапии у детей с расстройством аутистического спектра..... | 73 |
| Епишина О.О., Епишина А.О. Визуальные опоры и средства альтернативной и дополнительной коммуникации в освоении детьми с РАС игры на гитаре и укулеле | 79 |

Приветственное слово

Уважаемые коллеги, участники конференции, авторы и читатели!



Настоящий сборник научных статей в рамках Межрегиональной конференции «Системная помощь семьям, воспитывающим детей с расстройством аутистического спектра» - плод совместной работы специалистов и родителей, практиков и теоретиков, и всех, кто часть своей жизни посвящает вопросам расстройств аутистического спектра (РАС) и другим нарушениям нейроразвития.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это не та ситуация, когда достаточно отвести ребёнка к педагогу на занятие, забрать через час и удовлетвориться мыслью о том, что мы помогли маленькому человеку стать полноправным гражданином.

Теория экологических систем Бронфенбреннера постулирует, что развитие любого ребенка зависит от двунаправленного взаимодействия среды с её экосистемами и ребенка. Мы знаем, что РАС – это нарушение нейроразвития, которое делает человека на всю жизнь отличным в чём-то от сверстников, оказывая прямое или косвенное влияние на различные сферы функционирования ребенка. Чтобы помогать человеку с особенностями развития расти и обучаться, мы должны учитывать, как его особенности меняют стандартное двунаправленное взаимодействие ребёнок-экосистема. Единственный способ это сделать – применять системный подход в помощи таким детям.

Системный подход должен начинаться с момента ранней диагностики, определения маршрута и реализации программ помощи и поддержки человека с расстройством аутистического спектра на всех возрастных этапах, включая взрослую жизнь и старость. Применение такой тактики позволит не пропустить ключевые строительные блоки. Начиная с ранней диагностики и реализации эффективных вмешательств, эти ключевые блоки будут помогать в преодолении и компенсации имеющихся дефицитов, а также выделять сильные стороны человека с ранних лет, тем самым способствуя повышению его адаптивности в обществе в более зрелом возрасте.

Я верю, что представленные в сборнике материалы окажутся значимым вкладом в развитие области помощи семьям и детям с РАС, способствуя улучшению качества жизни и интеграции в общество. Пусть наша совместная работа принесет практическую пользу, новые идеи и поддержку тем, кто ежедневно проходит путь, полный трудностей и открытий, – дорогу добра.

*С искренней надеждой и оптимизмом,
Артём Новиков, детский и подростковый психиатр*

Что делать, если ребенок убегает на улице

Жесткова Александра Дмитриевна, сертифицированный ассистент поведенческого аналитика, специалист уровня ВСаВА, автор и ведущая тренингов УМЦ «Педагогика и психология», супервизор, г. Москва, Россия

Самое главное – согласиться, что это очень серьезная проблема. Не делать вид, что ее не существует. Убегание однозначно является опасным, в связи с чем с точки зрения специалистов, работающих с детьми с ОВЗ, такое поведение должно быть скорректировано. Существуют исследования, показывающие высокую степень распространенности такой проблемы. Например, в 2016 году было опубликовано исследование, в котором оценивалось поведение более чем 4000 детей с разными диагнозами (включая умственную отсталость и РАС). Из них 26,7% убегали как минимум однажды на протяжении года. (Kiely, B., Migdal, T. R., Vettam, S., & Adesman, A.). В другом исследовании было проанализировано поведение 1218 детей с РАС. Исследователи установили, что 49% участников совершали как минимум одну попытку убегания после своего четвертого дня рождения, а 26% (316 детей) отсутствовали достаточно долгое время после того, как убежали от родителей, и многие из них оказались в потенциально опасных ситуациях. 24% детей в результате убегания столкнулись с рисками на воде, а 65% – с рисками, связанными с дорожным трафиком (Anderson, C., Law, J. K., Daniels, A., Rice, C., Mandell, D. S., Hagopian, L., & Law, P. A.).

Мы часто слышим жалобы родителей о том, что ребенок убегает на улице. Убегают совсем маленькие дети, дети постарше, убегают подростки. Подростки могут, убежав, некоторое время бродяжничать, если у них есть деньги, могут уехать на электричке или другом транспорте довольно далеко. Нам следует помнить, что ребенок может не только убежать, но и уехать от нас на беговеле, роликах, самокате. Если при этом у нас нет с собой велосипеда или роликов, то догнать ребенка почти невозможно.

В связи с тем, что убегание, как мы писали выше, является опасным поведением, при выборе целей работы такое поведение должно иметь высший приоритет, так как может привести к гибели ребенка или возникновению травм и долгосрочного вреда для здоровья. Это значит, что даже если проблем очень много, начать работу следует с решения проблемы убегания.

При этом не существует одной единственной методики, которая могла бы помочь в решении этой проблемы. Одному ребенку может помочь составление карты местности и планирование маршрута, тогда как для другого ребенка карта местности окажется совершенно незначимым листком бумаги. Это в первую очередь связано с тем, что убегание происходит по разным сценариям и имеет разные причины.

Наиболее распространенным причинам убегания исследователи называют «избегание» и «внимание» (Boyle, M. A., & Adamson, R. M.). В случае избегания ребенок может убежать от чего-то, что его пугает (снегоуборочная техника, салют, бродячая кошка), а также убежать от ситуации, которая ему не нравится (например, может убежать от тренера во время тренировки на улице). В случае

привлечения внимания часто кажется, что ребенок играет со взрослыми в догонялки. При этом при беге ребенок может оборачиваться и смотреть на взрослого, смеяться или иным образом показывать, что ему нравится убежать от человека, с которым он вышел на улицу. Однако, также в случае привлечения внимания ребенок может убежать ради самого момента, когда его ловят. Чуть реже, но все еще в большом количестве случаев, убежание происходит с целью получения желаемого. Так, ребенок с РАС может побежать в магазин, убежать к реке, чтобы поиграть с водой, или забежать в вагон метро непосредственно перед закрытием дверей. К сожалению, все приведенные в этом абзаце примеры встречались нам в самых разных проявлениях. Однако, есть и более редкая цель побегов – это получение приятных ощущений. Такая цель является более редкой, но в таких случаях убежание становится гораздо более непредсказуемым для взрослого. В иных случаях мы знаем, что ребенок начинает убежать от конкретного места (от поворота убегает к реке) или в конкретной ситуации (лишь завидев снегоуборочную технику). А в ситуации получения приятных ощущений для нас нет явных факторов, которые указывали бы на сиюминутный рост вероятности побега.

В случае работы с убежением в первую очередь мы хотели бы понять в чем именно заключается причина побегов. Однако, у нас на самом деле нет возможности пассивно наблюдать за побегами и пытаться узнать, с какой же целью убегает ребенок, с которым мы вышли на улицу. В связи с этим работа с убежением может строиться следующим образом:

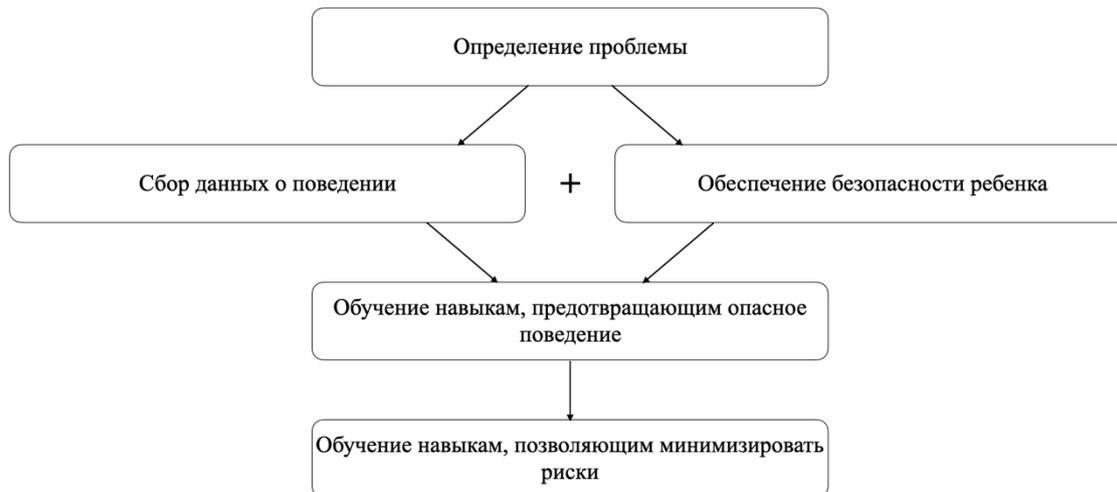


Рис.1 Схема рассмотрения проблемы убегания

Определение проблемы

На самом первом этапе работы нам необходимо дать полное определение нашей проблеме. Убегание у детей может выглядеть по-разному. Также непосредственно перед побегом некоторые дети выполняют те или иные виды поведения, которые могут дать нам время на блокирование побега. Крайне важно описать, как именно выглядит поведение ребенка до начала работы, так как это даст нам возможность отделить попытки побега от других видов поведения

(например, игры в догонялки в безопасных условиях). Так, в одном из случаев мы описали поведение «убегать» как «ребенок начинает тянуть взрослого за руку, затем свободной рукой разжимает пальцы взрослого и с силой совершает рывок; после этого ребенок начинает бежать в обратную сторону, периодически оглядываясь на взрослого». Это определение помогло всем взрослым, гуляющим с ребенком, более стабильно замечать попытки побега и начало проблемного поведения, что дало возможность своевременно реагировать на поведение.

Сбор данных о поведении

В работе с побегами могут очень помочь записи. Они не только зачастую позволяют установить причины побегов, но и помогают узнать, снижаются ли побеги вследствие проведенных протоколов обучения или в результате применения тех или иных тактик изменения поведения. Записывайте дату и точное время убегания, отмечайте, с кем гулял ребенок, чем закончился побег. Обязательно отмечайте прогулки без побегов и их длительность. В том числе обязательно отмечайте все неудавшиеся попытки побегов или случаи, когда предшествующее побегу поведение появилось, но ребенок не убежал. Например, если ребенок попробовал убежать, но папа успел схватить его за руку – отмечайте это как попытку. Ведение записей зачастую помогает увидеть в каких случаях ребенок убегает чаще, а также как это поведение изменяется с разными людьми и в разных ситуациях. Результаты побегов помогут Вам лучше понять, какова была цель побега ребенка в том или ином случае. Например, во многих случаях мы узнаем, куда именно хотел ребенок или от чего он пытался убежать именно благодаря таким записям.

Понимание причин убегания поможет вам разработать стратегию, которая может снизить риск побега. Для разных причин существуют разные рекомендации в работе, о которых будет написано ниже.

Обеспечение безопасности

Для обеспечения безопасности мы первым делом хотим установить ранние сигналы поведения, в чем иногда нам может помочь определение поведения. Ранний сигнал – это одно поведение или серия действий, которые предшествуют побегу. Например, ребенок может издавать специфический звук, говорить какое-то конкретное слово или несколько раз подпрыгивать перед побегом. Также полезно установить явления окружающей среды, которые с высокой долей вероятности провоцируют побеги. Например, ребенок пытается убежать на определенном перекрестке или начинает бежать, когда мимо него проезжает велосипед, когда в его сторону бежит собака. Каким бы ни был ранний сигнал или специфическое условие окружающей среды, если его удастся найти, становится значительно легче контролировать ситуацию. Во-первых, при приближении сигнала взрослый сможет заблаговременно подсказать ребенку, что ему нужно попросить или сделать. Во-вторых, взрослый сможет предупредить побег, вовремя взяв ребенка за руку или за капюшон куртки. В таком случае даже если ребенок попытается побежать, мы будем иметь возможность оперативно предотвратить побег и не дать ребенку подвергнуть себя опасности.

Найти эти сигналы нам помогают наши записи. Если выявить сигналы и причины не удастся, следует обратиться за помощью. Сторонний наблюдатель, будь то сосед или новая няня ребенка, могут заметить что-то, что было незаметно близким ребенка.

После того, как описанные выше задачи будут в той или иной степени решены, следует обратиться к тренингам безопасности. К сожалению, даже если взрослым успешно удастся предотвращать побеги, поведение во многих случаях все равно будет продолжать происходить. Навыки безопасности можно определить как «вербальное или невербальное поведение, возникающие с целью предотвращения опасности или в качестве реакции на опасность, позволяющее ребенку избегать распространенных опасностей или негативного исхода в опасной ситуации» (Akmanoglu, N., & Tekin-Iftar, E.). Эти навыки принято делить на две категории: навыки, предотвращающие опасные ситуации/опасное поведение; и навыки, которые позволяют минимизировать риски в том случае, если опасное поведение всё же произошло.

Обучение навыкам, предотвращающим опасное поведение

Во многих исследованиях, равно как и в нашей практике, все начинается с установления причины убегания. После чего первым и наиболее распространенным шагом для решения этой проблемы становится обучение просьбе. (Phillips, L. A., Briggs, A. M., Fisher, W. W., & Greer, B. D.; Falcomata, T. S., Roane, H. S., Feeney, B. J., & Stephenson, K. M. ; Boyle, M. A., & Adamson, R. M. ; Stevenson, M. T., Ghezzi, P. M., & Valenton, K. G.)

Например, если ребенок убегает в конкретное место, то в первую очередь ребенка учат просить отвести его в это место. А затем учат спокойному принятию отказа, обучая ребенка спокойно принимать отказ сначала в более простых для него ситуациях. При этом форма просьбы должна быть настолько простой, чтобы ребенок предпочел попросить, а не убежать. Если ребенок не умеет просить вокально или говорит неразборчиво, мы можем прибегнуть к разным способам облегчения коммуникации. Например, мы можем носить с собой небольшие фотографии тех мест, которые ребенок любит и куда он может убежать. Желательно научить ребенка носить эти карточки в кармане и показывать одну из них, когда он хочет попасть в определенное место (например, на детскую площадку или в торговый центр).

В некоторых случаях благодаря собранным записям мы узнаем, что ребенок убегает не в определенное место, а по определенному маршруту или в новые места. В этом случае детей учат просить пойти с ними в ту или иную сторону. В данном случае иногда достаточно того, что ребенок научится показывать рукой в ту сторону, куда он хочет пойти.

Если ребенок привлекает внимание и играет со взрослым в догонялки, его следует обучить просьбе поиграть с ним и играть строго в определенных, безопасных местах (в парке, на детской площадке, на футбольном поле и так далее). Как и в первом случае, просьба должна быть настолько простой для ребенка, чтобы попросить стало проще, чем убежать. Например, ребенка можно

научить показывать самый простой жест или хлопать взрослого по руке определенным образом.

Для того чтобы научить ребенка, что есть места для догонялок, а в других местах нужно ходить за руку, используйте сортировку: подготовьте две большие планшеты с символами «можно» и «нельзя» и 50 карточек с изображением опасных и безопасных мест. Расположитесь удобно, возможно за столом, назовите карточку с изображением места, например: «Детская площадка бегать...», помогите ребенку положить карточку на поле «можно» и закончите фразу. Символы «можно» и «нельзя» при этом в дальнейшем используются на улице в соответствующих местах, помогая ребенку связать сортировку изображений с реальными ситуациями, возникающими в повседневной жизни и реакцией взрослого на его поведение в этих ситуациях.

Если ребенок пытается убежать из неприятной ситуации, зачастую детей обучают просить разрешения уйти, сообщать о собственном страхе или сообщать, что им не нравится текущая ситуация. После чего на первых этапах работы взрослый уходит вместе с ребенком от пугающего или неприятного окружения.

Помимо обучения просьбе также используются иные методики: предоставление альтернативы, обучение техникам успокоения при встрече с пугающими факторами окружающей среды, визуальная поддержка.

Предоставление альтернативы используется в тех ситуациях, когда ребенок с помощью побегов избегает какой-либо ситуации, из которой на данный момент невозможно или нежелательно уйти. Например, некоторые дети убегают, когда им нужно стоять в очереди и ждать. Иногда достаточно дать ребенку спиннер или небольшую музыкальную игрушку, чтобы снизить или исключить вероятность побега. Другие дети пытаются убежать из общественного транспорта, в таком случае в качестве альтернативы поездке сидя у окна можно предложить сесть на другое место, постоять или ехать в наушниках с музыкой.

Обучение техникам успокоения может использоваться в тех случаях, когда побег происходит в результате появления пугающего фактора окружающей среды. В таких случаях детей учат дыханию, задуванию свечей или иным техникам расслабления сначала в безопасных условиях, а затем постепенно обучают ребенка успокаиваться в более тревожных ситуациях (Lang, R., Mahoney, R., El Zein, F., Delaune, E., & Amidon, M.; Shabani, D. B., & Fisher, W. W.).

В любом из этих случаев следует помнить, что необходимо учить ребенка таким видам поведения, которые решат существующую проблему приемлемым образом (специалисты ПАП называют такие виды поведения альтернативными или замещающими). Сначала необходимо выполнять все просьбы ребенка, которые будут замещать поведение «убегать». И только тогда, когда побеги и даже попытки побегов полностью прекратятся, можно будет постепенно научить ребенка, что не всегда и не все его просьбы могут быть выполнены. При этом следует действовать не спеша и аккуратно: если на протяжении трех недель выполнялись все просьбы ребенка, то с понедельника ему начинают отказывать

в одной просьбе из десяти и ни в коем случае не наоборот. При проведении такого обучения прогулки и иные перемещения планируются таким образом, чтобы оставался запас времени на тот случай, если ребенок попросится на площадку или начнет исследовать местность.

Обучение навыкам, позволяющим минимизировать риски

Среди всех убегающих детей с РАС многие не могут назвать свое имя, домашний адрес и номер телефона. Следует научить ребенка называть свое имя и фамилию, имена родителей, адрес проживания и, желательно, номер телефона. Если ребенок не может этому научиться, существует рекомендация положить во все карманы одежды визитки и научить ребенка давать такую карточку полицейскому, врачу или пожарному. Желательно учить ребенка сообщать информацию о себе именно государственным служащим, таким образом появляется возможность снизить вероятность возникновения опасных ситуаций, связанных с общением с незнакомыми людьми. Также от коллег из разных стран мы часто слышим другой совет, основанный на их опыте работы – детей учат обращаться за помощью к женщине с коляской. Во-первых, она скорее всего живет неподалеку и знает окрестности. Во-вторых, молодые мамы и няни часто более добры и отзывчивы, чем, скажем, молодые мужчины, которые спешат на работу или по делам.

Следующим шагом к повышению безопасности станет обучение протоколам «стоп» и «иди сюда». В рамках такой работы детей учат останавливаться после слова «стоп» сначала во время игры, держа взрослого за руку; затем во время игры самостоятельно. А уже после обучают останавливаться в разных условиях, постепенно повышая уровень сложности – от остановки на ходу в пустом помещении до остановки во время догонялок на детской площадке. Протокол «иди сюда» предполагает такой же порядок постепенного усложнения условий, как и протокол «стоп», только для инструкции «иди сюда» и, соответственно, поведения «возвращаться ко взрослому после инструкции».

Также отдельной сферой работы станет обучение безопасности на дороге. Для такого обучения зачастую используется видео-моделирование (видео с правильной моделью поведения), тренинг в естественных безопасных условиях (например, обучение переходить дорогу на зеленый сигнал светофора вместе со взрослым на неоживленной улице) и дополнительные подсказки. Также детей учат ориентироваться по упрощенным картам собственного района, на которые добавлены те приметные здания или сооружения, которые представляют для ребенка интерес.

Также дополнительно рекомендуется записать ребенка в бассейн. Одна из главных причин смерти детей с РАС – гибель на воде. Если ребенок научится плавать, желательно научить его дополнительно держаться на воде в одежде, если это возможно. В этом случае если ребенок окажется в воде, его шансы на спасение значительно вырастут.

И помните, что чем больше этих шагов вы проработаете, тем лучше станет ситуация с побегами.

Список источников:

1. Akmanoglu, N., & Tekin-Iftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism : the international journal of research and practice*, 15(2), 205–222. <https://doi.org/10.1177/1362361309352180>
2. Anderson, C., Law, J. K., Daniels, A., Rice, C., Mandell, D. S., Hagopian, L., & Law, P. A. (2012). Occurrence and family impact of elopement in children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 130(5), 870–877. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0762>
3. Boyle, M. A., & Adamson, R. M. (2017). Systematic Review of Functional Analysis and Treatment of Elopement (2000-2015). *Behavior analysis in practice*, 10(4), 375–385. <https://doi.org/10.1007/s40617-017-0191-y>
4. Falcomata, T. S., Roane, H. S., Feeney, B. J., & Stephenson, K. M. (2010). Assessment and treatment of elopement maintained by access to stereotypy. *Journal of applied behavior analysis*, 43(3), 513–517. <https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-513>
5. Kiely, B., Migdal, T. R., Vettam, S., & Adesman, A. (2016). Prevalence and Correlates of Elopement in a Nationally Representative Sample of Children with Developmental Disabilities in the United States. *PloS one*, 11(2), e0148337. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148337>
6. Lang, R., Mahoney, R., El Zein, F., Delaune, E., & Amidon, M. (2011). Evidence to practice: treatment of anxiety in individuals with autism spectrum disorders. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 7, 27–30. <https://doi.org/10.2147/NDT.S10327>
7. Phillips, L. A., Briggs, A. M., Fisher, W. W., & Greer, B. D. (2018). Assessing and Treating Elopement in a School Setting. *Teaching exceptional children*, 50(6), 333–342. <https://doi.org/10.1177/0040059918770663>
8. Piazza, C. C., Hanley, G. P., Bowman, L. G., Ruyter, J. M., Lindauer, S. E., & Saiontz, D. M. (1997). Functional analysis and treatment of elopement. *Journal of applied behavior analysis*, 30(4), 653–672. <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-653>
9. Shabani, D. B., & Fisher, W. W. (2006). Stimulus fading and differential reinforcement for the treatment of needle phobia in a youth with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 39(4), 449–452. <https://doi.org/10.1901/jaba.2006.30-05>
10. Stevenson, M. T., Ghezzi, P. M., & Valenton, K. G. (2015). FCT and Delay Fading for Elopement with a Child with Autism. *Behavior analysis in practice*, 9(2), 169–173. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0089-5>

Визуальная поддержка: как понять, нужна ли она ребенку, как выбрать, как использовать?

Березина Дарья Ивановна, соавтор и руководитель проекта «ПЛАНИК», г. Петрозаводск, Республика Карелия, Россия

Визуальная поддержка – это использование картинок или других наглядных предметов для того, чтобы сообщить какую-то информацию ребенку, которому трудно понимать и использовать речь. Если говорить об учебном процессе, то это опора на визуальные образы для лучшего понимания/запоминания того или иного явления.

Как определить, нужна ли ребенку визуальная поддержка?

- Ребенок не понимает речь.
- Ребенок не может сконцентрироваться на речи (отвлекается на посторонние звуки).
- Тревожность или страхи.
- Ребенок не может справиться с очередностью действий или путает порядок.
- Отсутствие навыков самоорганизации.
- Отсутствие прогресса в обучении.
- Ребенок не понимает поставленную задачу, избегает ее.



Что потребуется от родителя или педагога, чтобы начать использовать средства визуальной поддержки:

- базовые знания;
- креативность (использование всех подручных материалов);

- правильное определение моментов, требующих поддержки (например, ребенок умеет сам мыть руки, но всегда забывает выключить воду и вытереть руки – ему не нужна полностью визуальная последовательность от начала «включить воду, взять мыло», ему потребуются только 2 карточки «выключить воду, вытереть руки». Или, если отсутствие всех остальных этапов введет в замешательство, то вся последовательность маленькими символами, а «выключить воду, вытереть руки» – крупнее).

Виды визуальной поддержки

- Визуальные расписания – серия картинок или надписей, которые подсказывают, что нужно выполнить определенную последовательность действий.



Фото1. Визуальное расписание

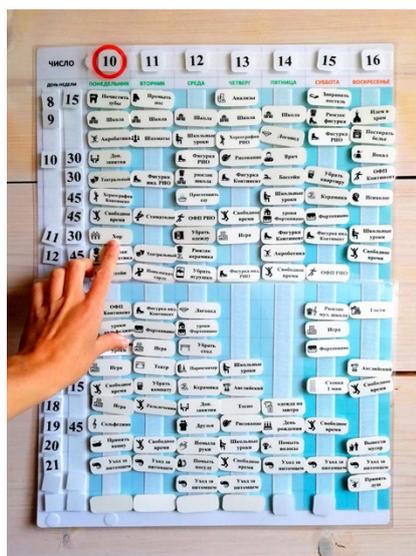


Фото 2. Календари



Фото 3. Проверочные списки

- Цветовая маркировка – применяется для привлечения внимания к важной информации, для функциональной сортировки (например, зеленый контейнер – природные материалы, желтый – бумага, красный – краски). Здесь важно проверить, нет ли у ребенка нарушения цветовосприятия.
- Опорные схемы - применяются для организации информации (чаще всего учебной) таким образом, чтобы ребенок с большей вероятностью ее запомнил.



Фото 4. Вариант опорной схемы для запоминания

- Подручный материал.
- Мнемотехники, ассоциативное запоминание - применяются для более успешного запоминания учебного материала.



Фото 5. Карточки для мнемотехники

- Картинки и фотографии.
- Жесты.
- Социальные истории – наглядно объясняют, как нужно использовать тот или иной социальный навык.

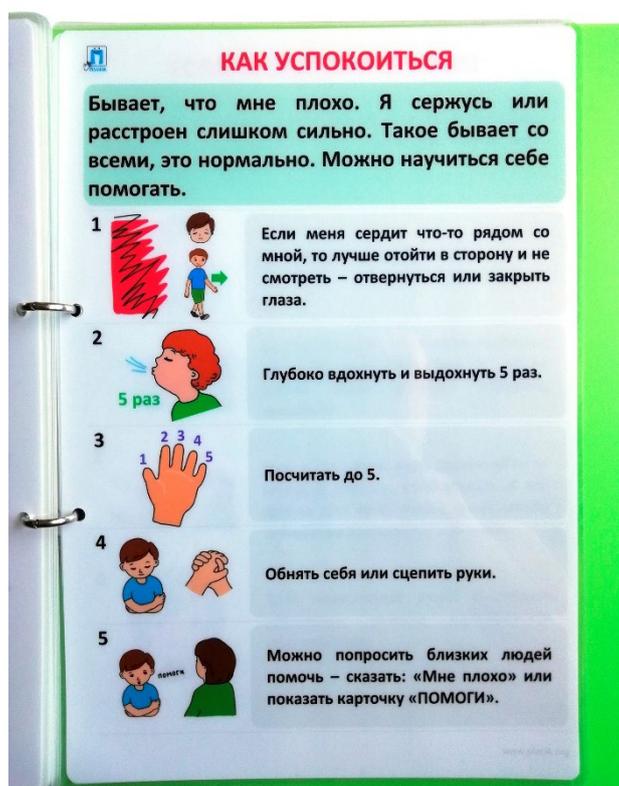


Фото 6. Социальные истории

- Видеомоделинг.
- Мимика.

Важное правило: за один раз используем ОДНО средство визуальной поддержки. Визуальный канал восприятия не должен быть перегружен. Надо постепенно внедрять как отдельные символы, так и разнообразия видов визуальной поддержки, чтобы ребенку это шло в помощь, а не усложняло задачу.

Мы привыкли, что визуальные расписания достаточно стандартны, но лучше присмотреться к ребенку, если замечаем, что по какой-то причине расписание не получается внедрить.

Стандартное расположение строки символов слева-направо. Однако для левшей это может быть затруднительно на первых порах. Есть вариант использования расписания сверху – вниз. Любителям цифр подойдет вариант сменяемости действий по нумерации. Тем, кому сложно концентрировать внимание возможно будет доступен способ по уменьшению размера карточек от первоочередной (самой крупной) до последней (самой маленькой, как будто вдали).

Выбираем расписание в соответствии нуждам, рассматривая их по следующим параметрам:

- Износостойкость и прочность. Расписание, которым планируется пользоваться в дождь, снег, на пляже и в магазине должно быть прочным и влагостойким. А вот временное расписание (как поздравить учителя с 1 сентября, например) можно нарисовать или напечатать на бумаге, потому что регулярно пользоваться им не потребуется.
- Компактность и адекватность размеров. Дома допустимо выделить место для расписания на холодильнике – это одни габариты. А в сумку на прогулку хочется взять что-то более компактное.
- Понятность. Надо убедиться, точно ли ребенок верно понимает выбранные символы и их очередность.
- Соответствие возрасту. Мы можем думать, что наши дети – всегда дети, но они растут, а с ними и графические изображения, которые мы будем использовать. Например, девушки и юноши могут не соглашаться на использование детских картинок.
- Простота в использовании. Расписание не должно требовать лишних усилий.

Чтобы начать пользоваться визуальным расписанием, нужно выполнить всего три простых шага:

1. Определить критический момент или область развития. Критический момент – это то, что вызывает сложность у ребенка. Например, он привык ходить на прогулку одним маршрутом: площадка, магазин, дом. Когда надо зайти в банк или на почту, ему сложно. Значит, расписание должно работать именно на то, чтобы любой маршрут был заранее «согласован» с ребенком, чтобы он был не внезапен.

2. Оценить возможности визуальной поддержки, которые будут максимально просты и ясны ребенку.

3. Оценить собственные возможности по созданию визуальной поддержки (жест, мимика, объект, картинка, расписание, схема). На примере со сменой маршрута, можно представить, что дома было бы проще отработать навык на чем-то простом и не вызывающем сопротивления: «покушал, поиграл, посмотрел мультики». Это проще организовать для начала. Только после этого перейти к использованию расписания на улице. Визуальное расписание должно приносить пользу и облегчать жизнь всем участникам процесса.

Не стоит придумывать сложные для себя (родителя, педагога) схемы.

Использование АДК и визуальных опор для школьной адаптации детей с особенностями развития, в том числе с РАС

Пугачева Ольга Андреевна, старший педагог центра «Дорогою добра», логопед, специалист по альтернативной коммуникации, педагог индивидуальных и групповых занятий для детей школьного возраста, консультант; РООРДИ «Дорогою добра» Кировской области, г. Киров, Россия

В настоящее время большое количество детей с интеллектуальной недостаточностью и расстройством аутистического спектра не имеют возможности посещать школу, находясь на домашнем обучении. Чаще всего это связано с невозможностью учащегося встроиться в учебный процесс из-за отсутствия необходимой адаптации учебной среды. Между тем социализация в школьном возрасте является крайне важным компонентом подготовки ребенка ко взрослой жизни.

Часто у таких учащихся затруднено понимание обращенной речи, отсутствует собственная функциональная речь. В результате этого резко снижается мотивация к учебной деятельности. Не имея функциональной коммуникации, учащиеся сталкиваются со множеством трудностей:

- они затрудняются обращаться за помощью;
- не имеют возможности сообщить о том, что устали или плохо себя чувствуют;
- не знают, как сообщить о своих потребностях;
- не могут отказаться от того, что им предлагают;
- не имеют инструмента для того, чтобы дать обратную связь по изученному материалу.

Однако большинство этих проблем может быть решено, если обучить детей базовым коммуникативным навыкам и адаптировать учебную среду, сделав её более предсказуемой и понятной для обучающихся.

С сентября 2022 года РООРДИ «Дорогою добра» Кировской области реализует проект «Своя школа», в котором принимают участие семьи, чьи дети находятся на домашнем обучении либо обучаются по семейной форме. Для этих учащихся создаются условия, приближенные к школьным. Они включены в обучение в групповом формате и под руководством учителя проходят ту учебную программу, которая рекомендована им ПМПК. В настоящий момент в проекте участвуют 30 детей, создано 6 групп (классов) по очной форме обучения.

Следует отметить, что благодаря организации учебной среды дети удерживаются в формате групповых занятий.

Важнейшим инструментом адаптации среды является поддержание использования альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) каждым учащимся. Это позволяет повысить учебную мотивацию и избежать проявлений нежелательного поведения.

На первом этапе обучения наряду с академической составляющей проходит формирование у учащихся базовых социальных коммуникативных

навыков в доступной для ребенка форме: речь, жесты, пиктограммы. Среди этих навыков следует выделить:

- просьбу о поощрении, которая чаще всего формируется с помощью системы PECS;
- просьбу о помощи;
- отказ и согласие;
- просьбу о перерыве;
- умение ждать;
- умение переходить от одного (более предпочитаемого) вида деятельности к другому;
- выполнение инструкций;
- следование расписанию.

Кроме того, важным компонентом адаптации среды является использование на занятиях визуальной поддержки, позволяющей учащимся с трудностями понимания обращенной речи ориентироваться в учебном процессе.

К инструментам АДК и визуальных опор, применяемым в школьном обучении, относятся:

- визуальное расписание, помогающее ориентироваться в структуре учебного дня и каждого урока;
- визуальные инструкции, являющиеся инструментом саморегуляции, соблюдения правил во время урока и перемены и поддержкой для учащихся с трудностями в понимании речи;
- PECS, как средство выражения своих потребностей и способ комментирования, позволяющий дать качественную обратную связь, задать вопросы и ответить на них;
- пиктограммы для понимания задания, способствующие созданию ситуации успеха, когда учащийся может приступить к выполнению задания без помощи взрослого.

Средства, которые учащиеся используют в рамках обучения и в повседневной жизни, могут быть различны. Это зависит от индивидуальных особенностей каждого ребенка. Так, наши учащиеся используют альбомы PECS или планшеты с установленными в них программами коммуникации, жесты Макатон, РЖЯ, дактиль, коммуникативные таблицы, рамки, коммуникаторы, коммуникативные кнопки, айтрекер.

Остановимся подробнее на группе детей, обучающихся по программе 6 класса (АООП, 2 вариант). В прошлом году в этом классе обучалось 5 человек с интеллектуальной недостаточностью. В середине учебного года в класс пришла ученица с РАС, имеющая трудности при обучении в группе сверстников. При этом Арина (так зовут ученицу) хорошо владела средствами АДК: могла составить и озвучить фразу с помощью PECS, у нее были сформированы коммуникативные навыки (просьба о помощи, отказ, согласие, выполнение визуальных инструкций, следование расписанию). Однако на предыдущем месте учебы ей не хватало визуальной поддержки, поэтому из-за непонимания предъявляемых требований девушка демонстрировала нежелательное

поведение: начинала плакать и громко кричать. Благодаря системе визуальной поддержки, используемой в классе, девушка адаптировалась в новых условиях за несколько дней. Особенно важным оказалось для нее четкое следование расписанию. При этом, если в расписании возникали изменения, необходимо было заранее показать ей соответствующую пиктограмму и объяснить происходящее.

Опишем подробнее приемы и методы, которые позволили Арине и другим учащимся успешно адаптироваться к обучению в рамках группы.

Дневники

Для учеников класса созданы специальные дневники, где они составляют расписание текущего дня, а также расписание уроков. Для этого используются пиктограммы, прикрепляющиеся с помощью контактной ленты. Расписание уроков также дублируется на доске. В дневнике предусмотрена строка для составления домашнего задания. Оно записывается таким образом, что дома учащиеся могут приступить к его выполнению без участия родителей.

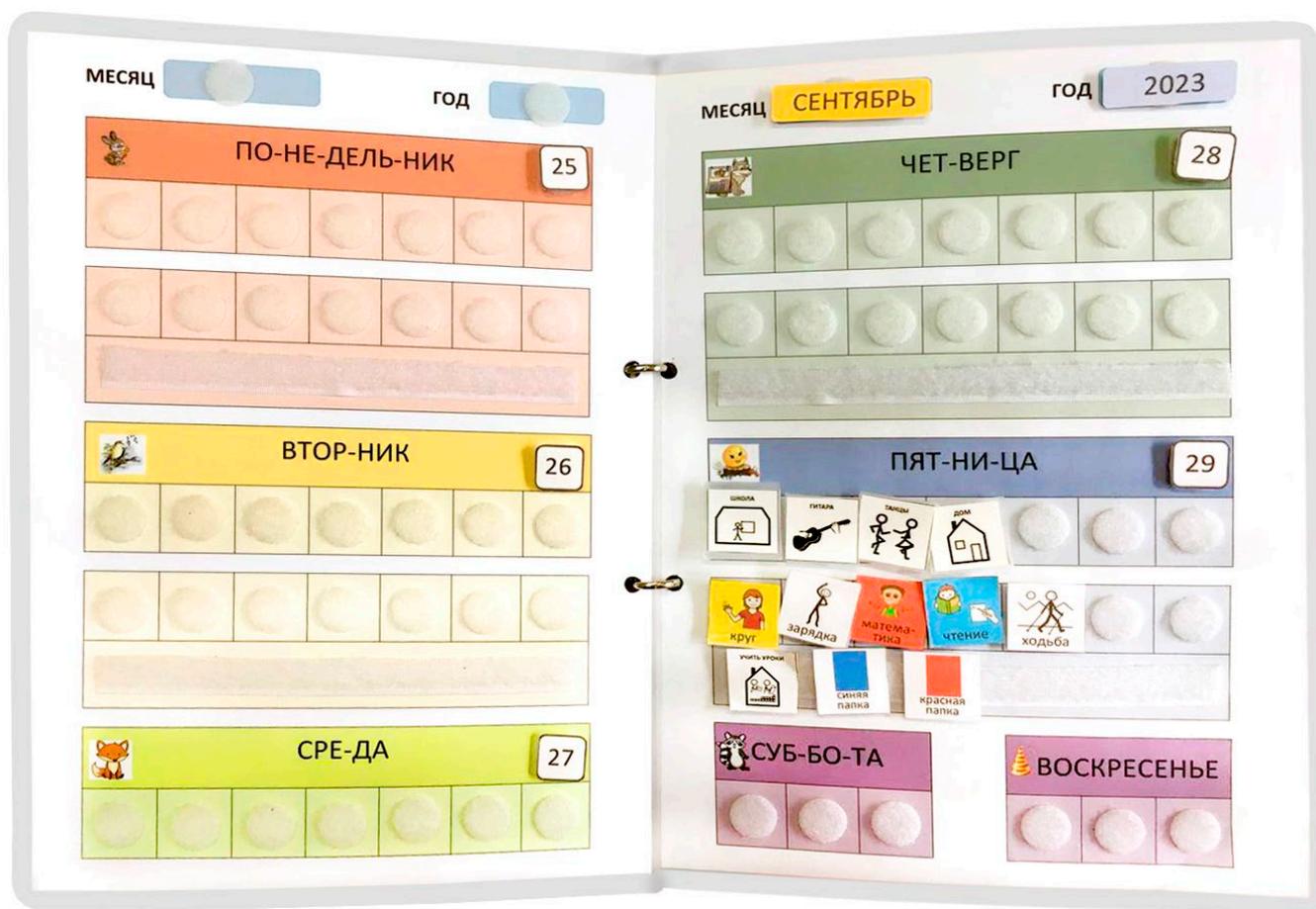


Фото 1. Дневник учеников класса с расписанием учебного дня

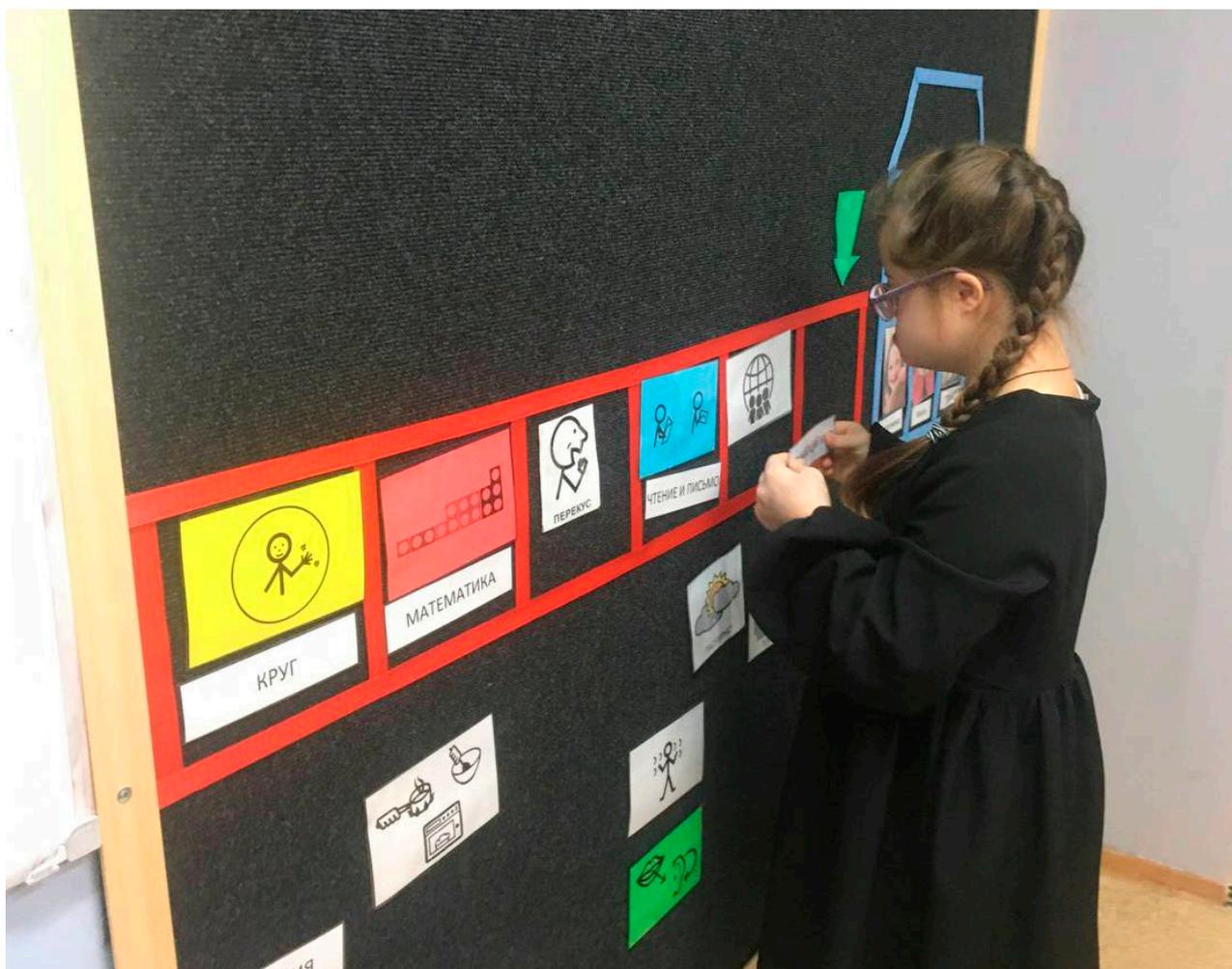


Фото 2. Расписание учебного дня в классе

Каждому дню недели в дневнике соответствует пиктограмма, символизирующая строчку из стихотворения.

Понедельник – заяка не бездельник.

Вторник – соловей-задорник.

Среда – лисичкина еда.

Четверг – волк глазами сверк.

Пятница – коlobком покатится.

Суббота – баня у енота.

Воскресенье – целый день веселье.

Такая маркировка дней недели является общепринятой в центре «Дорогою добра» и позволяет воспитанникам лучше ориентироваться в недельном расписании.

Кроме того, в дневнике находится страница с системой поощрений, которые предоставляются учащимся за хорошую работу. Так, ребенок может сам выбрать поощрение, за которое он будет выполнять задания, а затем собирать жетоны, чтобы получить желаемое. Среди поощрений может быть просмотр любимого мультфильма, выход в кино и кафе с мамой, прогулка на колесе обозрения, небольшая игрушка, сок, пирожное.



Фото 3. Жетонная система
в классе



Фото 4. Система обратных
жетонов

Нужно отметить, что в классе имеется и жетонная система наказаний в виде лишения возможности качаться на качели во время перемены. В этом случае жетоны, расположенные на доске, снимаются. Лишившись всех жетонов, учащийся теряет возможность пользоваться качелью до конца учебного дня.



Фото 5. Календарь

Календарь

В центре «Дорогою добра» разработан календарь, который используется на групповых занятиях. Это дает возможность воспитанникам формировать временные представления о дате и времени года, а также описывать погоду текущего дня.

График дежурства

Помимо академических знаний важным элементом обучения является формирование социально-бытовых навыков. Для этого каждый обучающийся в день своего дежурства ходит в магазин за продуктами, готовит перекус для всего класса и накрывает на стол. Для повышения мотивации во время дежурства тоже используется жетонная система. Поощрение за успешную работу и в этом случае дежурный определяет сам.

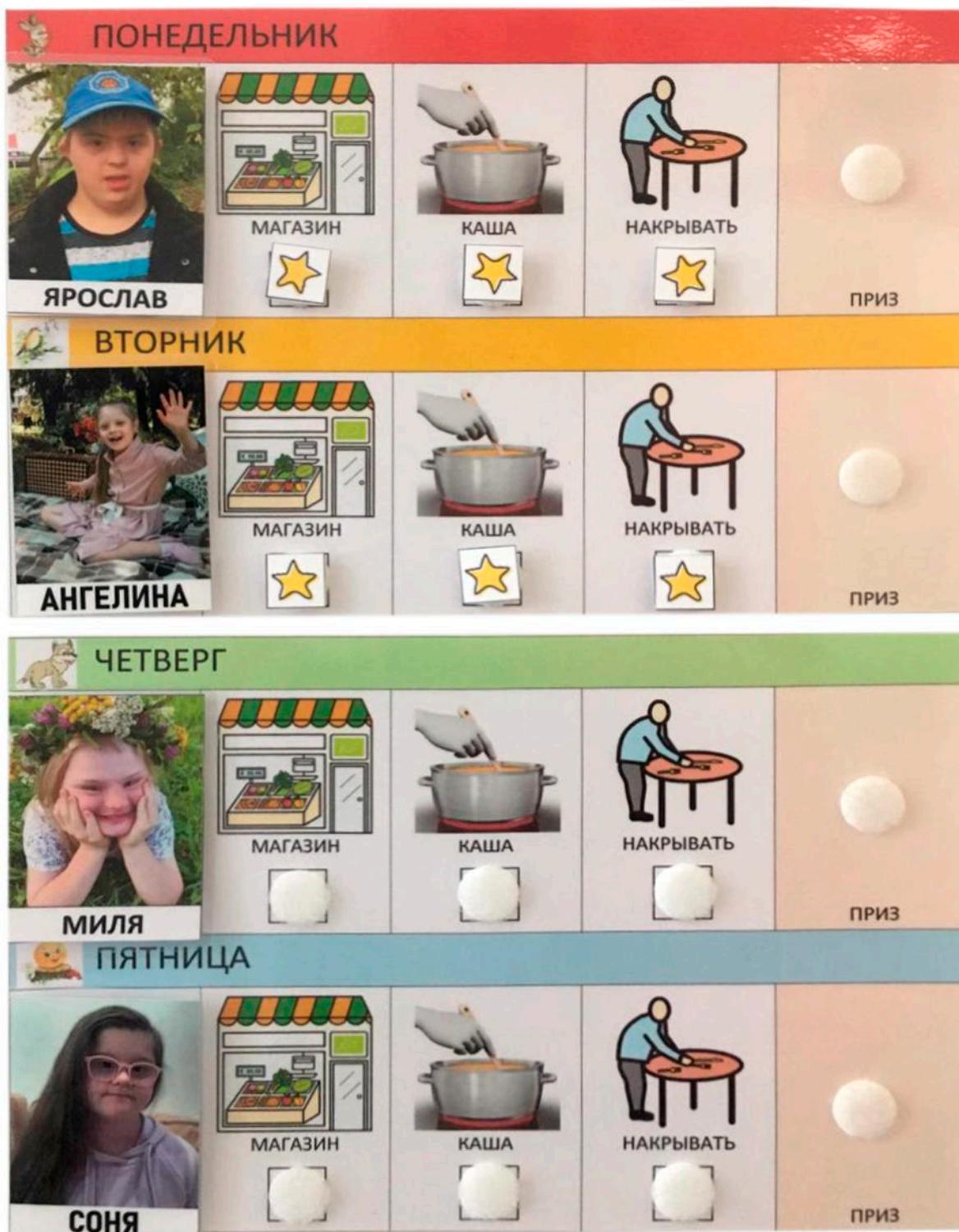


Фото 6. Жетонная система выполненных поручений

Визуальные опоры для похода в магазин

Каждое утро дежурный вместе с педагогом определяет, какие продукты необходимо купить. Список продуктов в виде пиктограмм прикрепляется на специальный планшет, вместе с которым дежурный отправляется в магазин в сопровождении ассистента или педагога. Когда продукт положен в корзину, пиктограмма с его обозначением переносится на нижнюю часть планшета, и ученик легко ориентируется в том, какие продукты осталось найти.

В случае с затруднением с поиском продукта ученик может обратиться к продавцу, предъявив ему полоску с просьбой помочь найти продукт. Эта система также используется на всех групповых занятиях в центре «Дорогою добра».



Фото 7. Карточка с просьбой о помощи в магазине



Фото 8. Оплата покупок в магазине

Визуальные рецепты

Для того чтобы учащиеся имели возможность готовить самостоятельно либо с минимальной помощью взрослого, используются визуальные рецепты, где пошагово представлена процедура приготовления того или иного блюда. В центре «Дорогою добра» есть несколько видов визуальных рецептов, каждый из которых больше подходит тем или иным воспитанникам. Например, на некоторых рецептах каждый шаг приготовления находится на новой странице книги. С учащимися шестого класса удобно использовать рецепт, где на одной странице последовательно представлена вся процедура приготовления. (фото 9).

Использование пиктограмм для описания заданий, комментирования и ответов на вопросы

Каждое задание на занятии помимо вербальной инструкции сопровождается пиктограммами. Это удобно, потому что, не расслышав инструкцию, не поняв или забыв её, учащийся может обратиться к визуальной опоре. А при выполнении домашнего задания учащиеся могут приступить к нему без помощи родителей, «прочитав» задание с помощью пиктограмм.

Напиши и соедини.

МЯЧ

МЯСО

ИМЯ

ЯСНО

УТЯТА

МЕЧ

МЯТА

БАНЯ

НЯНЯ

ПЯТЬ

Нарисуй бананы для обезьяны.

Сосчитай.

1 + 3 =

1 + 4 =

Рис. 1. Задания с использованием инструкций-пиктограмм

Для получения от учащихся обратной связи на занятиях используется система PECS. Благодаря этому учащиеся могут составить ответ на вопрос педагога на шаблоне предложения, например: «Это красный круг», «Слон большой, серый». Та же система используется на уроках по альтернативной коммуникации при комментировании фотографий, видео фрагментов, мультфильмов.

При просмотре мультфильма учитель в определённый момент нажимает на паузу и задаёт вопрос о происходящем, например:

– Кого поймал Барбос? (мультфильм «Бобик в гостях у Барбоса»)

И учащиеся выкладывают ответ на шаблоне для предложения с помощью пиктограмм:

– Барбос поймал муху.

Такие задания способствуют формированию фразовой речи, увеличению словарного запаса, повышению мотивации к общению.

Далее учащиеся озвучивают составленную фразу вербально или жестами. Нужно заметить, что без опоры на пиктограммы даже дети, владеющие речью, отвечают на вопрос односложно. Визуальная опора в данном случае помогает синтаксически грамотно составить предложение, которое со временем уже без опоры на пиктограммы может перейти в самостоятельную речь.



Фото 9. Комментирование с помощью карточек

Во время приветствия в начале дня мы задаём такие вопросы (они выкладываются пиктограммами на шаблоне предложения): «Кто пришёл в красной футболке и джинсах?» Прочитав вопрос, учащийся выбирает фотографию одноклассника и отвечает: «Ваня пришёл в красной футболке и джинсах». В начале таких занятий вопросы задавал учитель, а учащиеся только отвечали на них. Через какое-то время они сами начали задавать вопросы друг другу, выкладывая их на шаблоне предложения.

Тематические альбомы

На уроках окружающего мира учащиеся создают тематические альбомы. Каждое слово в альбоме сопровождается пиктограммой, чтобы смысл предложения становился понятным. Эти задания не только расширяют представления об окружающем мире, но и при постоянном повторении способствуют развитию фразовой речи учащихся, повышают интерес к событиям, происходящим в природе и в жизни человека. Предложения из альбомов становятся основой спонтанного комментирования событий. Например, увидев утром иней на деревьях, Миля говорит:

– Зима. На деревьях белый иней.

Коммуникативные таблицы

Во время экскурсий составлять предложение на шаблоне, чтобы ответить на вопрос учителя, не представляется возможным. В таких случаях для ответа на вопрос можно использовать коммуникативную таблицу, в которой представлены разные варианты ответа на один и тот же вопрос. Например, изучая тему «Деревья», учащиеся с помощью такой таблицы могли ответить на вопросы о размере дерева, цвете листьев, толщине ствола и цвете коры.

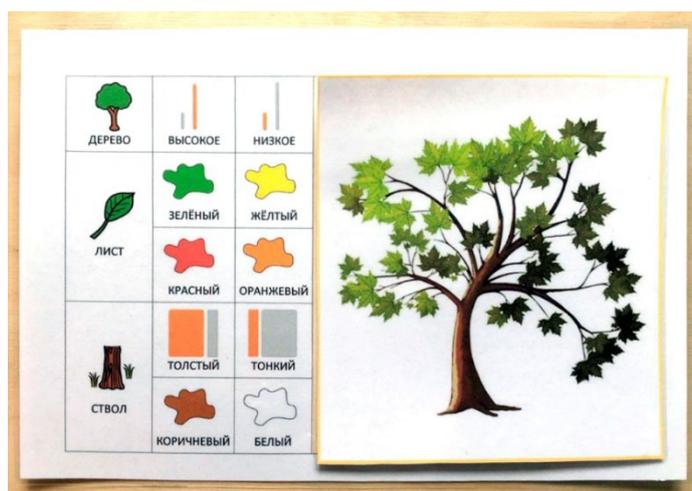


Фото 10. Коммуникативная таблица для ответа на вопросы

Спонтанное общение

Не имея возможности сообщить о своих потребностях, любой человек будет испытывать тревогу и дискомфорт. В любое время дня у учащихся есть возможность общаться друг с другом и со взрослыми с помощью PECS. В классе у каждого ребенка есть PECS-альбом либо коммуникативный планшет с установленной на нем программой «PECS IV+», являющейся цифровым аналогом альбома. Это позволяет просить друг друга о чем-то либо комментировать происходящие события. Учащиеся могут получить поддержку, сказав, что скучают по маме, попросить банан на перекусе, рассказать о том, что собираются пойти в батутный парк с родителями, попросить включить определенный мультфильм и даже подразнить друг друга.

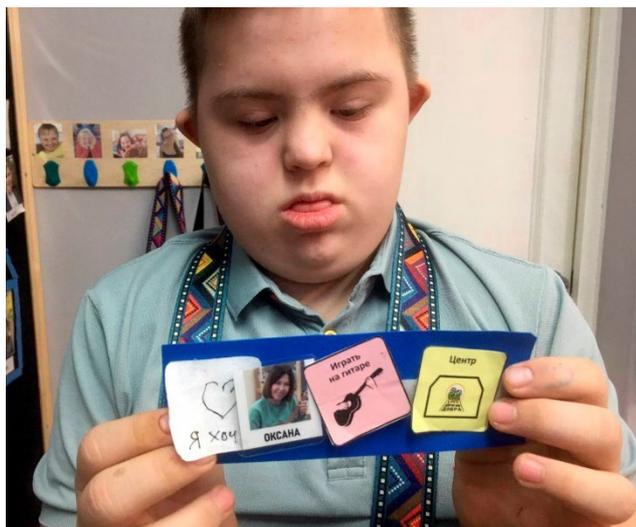


Фото 11. Использование системы PECS для общения

Таким образом, использование средств АДК и визуальная поддержка на каждом этапе учебного процесса делают учебную среду понятной, структурированной и безопасной для учащихся. Возможность быть понятыми, позволяет им чувствовать себя успешными. Адаптация учебных материалов делает задания понятными и интересными. Оказавшись в предсказуемой среде, учащиеся не испытывают чувства тревоги, что делает процесс адаптации к школьным условиям более быстрым и безболезненным. Это доказывает, что при внимательной и грамотной организации учебного процесса каждый ученик может иметь возможность обучаться в среде своих сверстников.

Список литературы:

1. Коэн М., Герхард П. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом/ Пер. с англ. У Жарниковой; науч.ред. С.Анисимова. - Екатеринбург.:Рама Паблишинг, 2018.
2. Макото Шибутани 100 историй о правилах общения и безопасного поведения. Иллюстрированное пособие/ Пер.с англ. Д.Жарникова; науч.ред. С.Анисимова. – Екатеринбург.: Рама Паблишинг, 2020.
3. Фрост, Лори. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Лори Фрост и Энди Бонди. - М.: Теревинф, 2011.

Система мероприятий, направленная на своевременное выявление детей раннего возраста с расстройством аутистического спектра

Ермолаева Евгения Евгеньевна, клинический психолог, исполнительный директор АНО ДПО «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства», Санкт-Петербург, Россия

Самарина Лариса Витальевна, клинический психолог, директор АНО ДПО «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства», Санкт-Петербург, Россия

Раннее выявление риска аутизма у детей имеет решающее значение для обеспечения доступа семей к ранней помощи [1, 2]. Научные исследования [7] показали, что риск развития расстройства аутистического спектра (РАС) может быть обнаружен у детей в возрасте 6-18 месяцев. К возрасту 2 лет, диагностика опытным профессионалом может считаться очень надежной. Тем не менее, многие дети не попадают в поле зрения профессионалов, пока они не станут намного старше. Эта задержка означает, что дети с РАС могут не получить необходимую им помощь. Чем раньше диагностируется РАС, тем раньше может начаться построение индивидуальной программы.

В большинстве стран Европы и США наиболее подходящим местом для выявления наличия у ребенка риска РАС является учреждение здравоохранения. Семейный врач и семейная медсестра – это те профессионалы, с которыми семья наиболее часто контактирует в течение первых 3 лет жизни ребенка. Родители обращаются к врачу не только как к эксперту в детских болезнях, но и в детском развитии. В связи с этим Американская академия педиатрии рекомендует медицинским работникам проводить наблюдение за развитием ребенка раннего возраста, чтобы определить имеется ли у ребенка нарушение развития.

Для своевременного выявления детей с нарушениями развития, в том числе с РАС, предлагается развивать трехэтапную систему.

Этап 1. Наблюдение за развитием ребенка – это процесс выявления детей с подозрением на нарушение развития. Наблюдение за развитием проводится на основе простых вопросов о развитии ребенка, которые медсестра или педиатр задает родителям во время обычного визита семьи.

Этап 2. Скрининг – это короткая оценка, которая использует стандартизированные инструменты. Результаты скрининга определяют наличие риска, но не обеспечивают диагноз.

Этап 3. Психолого-медико-педагогическая диагностика в службе ранней помощи – оценочный процесс с использованием стандартизированных инструментов, наблюдений, исследования клинической истории, чтобы определить трудности ребенка и отнести ребенка к диагностической группе РАС. Данная процедура не имеет целью поставить ребенку медицинский диагноз, это будет делать врач-психиатр в соответствующей медицинской организации.

«Наблюдение за развитием» – важный метод, используемый педиатрами. Уорен [8] определяет наблюдение за развитием, как «гибкий, непрерывный процесс наблюдения за развитием ребенка во время оказания медицинской

помощи, выполняемый квалифицированным специалистом, знающим вехи детского развития». Наблюдение за развитием проводится при каждом профилактическом визите семьи к педиатру или профилактическом домашнем визите и представляет собой технологию взаимодействия медицинского работника с семьей и ребенком и включает в себя несколько компонентов:

– Выявление беспокойства у родителей. Простые вопросы, которые можно задать родителям, например, «Есть ли у вас какие-либо опасения по поводу развития вашего ребенка? Его поведения? Обучения?» могут дать ценную информацию о развитии ребенка. При этом отсутствие родительского беспокойства не исключает возможности серьезного нарушения развития.

– Создание истории развития ребенка. Еще один важный вопрос, который задается родителям: «Какие изменения произошли в развитии вашего ребенка с момента последнего визита?» Подобные вопросы помогают увидеть, что ребенок накапливает новые навыки. Таким образом накапливается история развития ребенка. Вопрос о накопленных изменениях может показать, что какие-то навыки у ребенка развиваются слишком медленно, или появляются очень поздно, или вовсе не появляются. В случае с РАС вопросы могут выявить отсутствие указательного жеста, неумение слушать истории, выражать просьбу, особенности поведения и пр. Благодаря этому вопросу выявляется регресс или потеря навыков развития, что является очень серьезной проблемой развития, вновь наводящей на вопрос о РАС.

– Выполнение собственно наблюдений за развитием ребенка. Наблюдение выполняется в соответствии с выбранным инструментом. Сейчас уже создано достаточное количество проверочных листов с перечнем навыков, которые формируются у детей к определенному возрасту. Профессионал совместно с родителями сравнивает развитие ребенка с вехами/нормами развития ребенка в основных областях: познавательной, двигательной, коммуникативной, социальной, самообслуживании. Например, наблюдая за развитием 9-месячного ребенка, медицинская сестра будет отмечать, умеет ли ребенок самостоятельно садиться, ползать, берет ли игрушки, что ими делает, откликается на просьбу «иди ко мне», различает ли своих и чужих людей и т.д. Ее задача – внимательно наблюдая за ребенком, зафиксировать наличие или отсутствие навыков. Также медицинский работник может сделать реальные пробы: позвать ребенка по имени, поймать взгляд ребенка и улыбнуться ему, показать пальцем на игрушку или картинку на стене и попросить ребенка посмотреть на нее.

– Документирование результатов наблюдения. Важно задокументировать конкретные действия, предпринятые или планируемые, такие как планирование более раннего следующего визита, или планирование обсуждения проблемы развития в следующий визит, или выданное направление к медицинским специалистам или в службу ранней помощи.

Наблюдение за развитием должно ответить на вопрос: «Имеется ли у ребенка риск в развитии, риск наличия РАС?». В зависимости от варианта ответов дальнейшие шаги будут различаться: если риск не выявлен, нужно продолжать вести наблюдение за развитием ребенка; если риск выявлен, важно

направить семью с ребенком на прохождение скрининга развития и скрининга на РАС в службу ранней помощи.

Скрининг на наличие у ребенка РАС проводится в службе ранней помощи на первичном приеме. Процедура проведения состоит из двух шагов. Первый шаг – до первичного приема родители заполняют опросник «Модифицированный скрининговый тест на аутизм для детей раннего возраста» [4]. Данный тест применяется для детей в возрасте от 18 до 30 месяцев, состоит из ряда утверждений, родителям нужно, наблюдая за поведением ребенка ответить, имеются ли данные навыки у ребенка. Второй шаг – на первичном приеме специалисты знакомятся с результатами теста. Для уточнения результатов теста специалисты проводят с родителями интервью по каждому утверждению опросника, просят родителей привести примеры поведения ребенка или объяснить, почему они дали тот или иной ответ. Если по результатам скрининга сделан вывод о высоком риске РАС у ребенка, семья направляется на психолого-медико-педагогическую диагностику для отнесения ребенка к диагностической группе РАС.

Целью психолого-медико-педагогической диагностики является сделать заключение об отнесении ребенка к диагностической категории РАС (в раннем возрасте медицинский диагноз «расстройство аутистического спектра» в РФ еще не ставится). Соответственно для решения этой цели диагностика включает в себя: оценку слуха и зрения; уровня развития коммуникации, игры; особенности поведения; когнитивного развития; оценку моторных и адаптивных навыков, сенсорных особенностей. Проведение такой комплексной диагностики осуществляет междисциплинарная команда специалистов: специальный педагог, логопед, психолог, эрготерапевт, физический терапевт, педиатр.

Для отнесения ребенка к диагностической категории РАС исследователями разработан и практиками применяется диагностический маршрут, который включает в себя два шага: изучение истории развития ребенка; оценка состояния ребенка в настоящее время.

Для изучения истории развития ребенка и оценки его состояния в настоящее время используется «Интервью для диагностики аутизма (ADI-R)» [5], которое представляет собой полу-структурированное интервью. Применение ADI-R предполагает участие опытного клинического интервьюера, а также родителя, хорошо знакомого с историей развития и с актуальным поведением ребенка. Ограничением применения методики является ментальный возраст испытуемого до 2 лет.

Для оценки состояния ребенка в настоящее время используется «Опросник расстройств аутичного спектра» (Checklist autism spectrum disorders - CASD) [6], который является быстрым и надежным способом диагностики аутизма у детей вне зависимости от возрастной категории, уровня умственного развития или степени проявления РАС. CASD применяется к детям в возрасте от 1 до 16 лет. CASD выявляет детей с аутизмом, с достоверностью 99,5%. Опубликованные исследования демонстрируют, что CASD согласуется с общепризнанными методами диагностики аутизма на 93-98%, а также на 90% совпадает с диагнозом врачей и мнением родителей.

Отнести ребенка к диагностической группе РАС также позволяет «План диагностического обследования при аутизме (Autism diagnostic observation schedule – ADOS-2)» [3], который является стандартизированным методом оценки социального поведения. ADOS позволяет получить качественную и количественную информацию об имеющихся симптомах РАС в соответствии с критериями, используемыми в международных классификациях DSM-5, DC: 0-5, МКБ-11. План обследования включает в себя последовательность стандартных ситуаций, провоцирующих ребенка на взаимодействие с интервьюером. Оценивается коммуникация, социальное взаимодействие, игра, стереотипные формы поведения.

Психолого-медико-педагогическая диагностика заканчивается отнесением ребенка к диагностической группе РАС и переходом на следующий этап помощи семье – составление и реализация индивидуальной программы ранней помощи.

Подобная система мероприятий позволяет достаточно рано выявлять детей с чертами РАС и своевременно начинать программу помощи, что в случае детей с чертами РАС критически важно.

Список литературы:

1. Ермолаева Е.Е., Казьмин А.М., Мухамедрахимов Р.Ж., Самарина Л.В. // О ранней помощи детям и их семьям / Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 2. С. 4—18. doi: 10.17759/autdd.2017150201
2. Сорокин А.Б., Зотова М.А., Коровина Н.Ю. Скрининговые методы для выявления целевой группы «спектр аутизма» педагогами и психологами // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 3. С. 7–15. doi:10.17759/pse.2016210302
3. Catherine Lord, Ph.D., Michael Rutter, M.D., FRS, Pamela C. Dilavore, Ph.D., Susan Risi, Ph.D., Katherine Gotham, Ph.D., Somer L. Bishop, Ph.D. // ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition) - План диагностического обследования при аутизме. Издание второе.
4. Diana L. Robins, M.A., Deborah Fein, Ph.D., Marianne L. Barton, Ph.D., & James A. Green, Ph.D. // Модифицированная анкета аутизма у малышей (M-Chat) / Journal of Autism and Developmental Disorders, April 2001
5. Michael Rutter, M.D., FRS, Ann Le Couteur, Catherine Lord, Ph.D. // ADI-R (Autism Diagnostic Interview) – Интервью для диагностики аутизма переработанное.
6. Susan Dickerson Mayes, PhD // CASD (Checklist for Autism Spectrum Disorders) – опросник расстройств аутистического спектра.
7. Tanner, A., Dounavi, K. // The Emergence of Autism Symptoms Prior to 18 Months of Age: A Systematic Literature Review / Journal of Autism and Developmental Disorders volume 51, pages 973–993 (2021) <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04618-w>
8. Warren R, Kenny M, Bennett T, et al. Screening for developmental delay among children aged 1–4 years: a systematic review. CMAJ Open 2016; 4:E 20–7.

Реализация программы ранней помощи детям с признаками РАС на основе «Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом» на базе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр психолого-педагогический, медицинской и социальной помощи» г. Алексин Тульская область

Дмитриева Олеся Сергеевна, руководитель структурного подразделения «Отделение помощи детям с ОВЗ», педагог-психолог МБУ ДО «ЦППМиСП». г. Алексин, Тульской области, Россия

Профессор Майкл Гуральник, известный исследователь в области ранней помощи, создатель Международного общества специалистов по ранней помощи, подчеркивал важность того, каким образом осуществляется взаимодействие членов семьи с малышом. Концепция первых 1000 дней жизни ребенка раскрывает перед нами уникальность и важность этого этапа. Чем раньше начинает оказываться помощь, тем больше шансов у ребенка реализовать заложенные возможности.

Каждый год МБУ ДО «ЦППМиСП» (далее Центр) г. Алексина в рамках сотрудничества с некоммерческим партнерством специалистов помогающих профессий Тульской области «Содействие» под руководством Светланы Владимировны Гусевой принимает участие в освоении новых подходов и технологий Ранней помощи для самых юных алексинцев. Важность этих начинаний прежде всего в том, что число детей с тяжелыми нарушениями неуклонно растет и своевременное выявление и организация помощи на основании практик с доказанной эффективностью являются актуальными задачами.

С 2021 года специалисты Центра в Алексине активно внедряют системную модель ранней помощи детям с РАС и их семьям на основе «Денверской модели». Это происходит благодаря непрерывному обучению и профессиональным консультациям (супервизиям) у специалистов Юлии Петровны Русановой и Ларисы Витальевны Самариной в Институте раннего вмешательства города Санкт-Петербург и интервизиям в профессиональном сообществе специалистов Тульской области «Содействие».

От обычных занятий в Центре раннее вмешательство на основе «Денверской модели» отличается большим включением и участием родителей в программу сопровождения развития ребенка и тем, что ребенок обучается в естественной среде: дом, Центр, ДОУ, детская площадка и т.д. Эта модель создана для детей от года до трех, но может применяться до 5 лет. Учебный план охватывает навыки, которые формируются у типично развивающегося ребенка с 7 до 48 месяцев. Специалисты Центра делают процесс помощи максимально открытым и понятным всем членам семьи, выстраивают партнерские отношения, помогая родителям развить свои педагогические навыки и информируя об особенностях нарушения и трудностях, которые может испытывать ребенок и семья. На всем этапе помощи родители могут в любой момент обратиться за

консультацией к своим специалистам и получить необходимую информацию и психологическую поддержку.

Изменения, происходящие в семье в связи с реализацией программы раннего вмешательства, естественным образом вплетены в рутины дня и не вызывают дополнительной нагрузки на и без того непростое родительство.

На начальном этапе работы проводится «Курикулум» – углубленная диагностика базовых уровней в областях рецептивной и экспрессивной коммуникации, социальных и когнитивных навыков, навыков имитации, игры, крупной и мелкой моторики, поведения и самообслуживания.

По итогам диагностики выбираются три цели в каждой из областей развития, на реализацию которых отводится 12 недель.

Далее разрабатывается индивидуальная программа ранней помощи (ИПП), в которой детализируется каждая цель. Пишется алгоритм выполнения задачи или навыка. Важно учитывать возрастную последовательность формирования навыка. Благодаря тому, что специалист может работать во всех областях развития, занятие строится таким образом, что работа над навыками идет в нескольких областях развития сразу, и мы можем отрабатывать навык рецептивной коммуникации в игре, социальном взаимодействии, имитации, самообслуживании – «происходит очень точное вмешательство» (с). Далее план вмешательства реализуется специалистами в Центре на занятии с периодичностью 1-2 раза в неделю и родителями дома. Единый план обучения позволяет выработать единый подход в отработке дефицитарных навыков, что создает оптимальные условия для развития ребенка.

Учитывая сухость предыдущего абзаца, хочется отметить, что практическая реализация программы организована, исходя из представлений, что ведущая деятельность ребенка – игровая. Поэтому отработка навыков происходит в игровой форме с положительным подкреплением. И положительным зарядом эмоций для всех членов команды: родителей, специалистов, ребенка!

Само занятие выглядит как круг рутин: приветствие, игра с предметом, сенсорно-социальная игра, чтение книги, двигательная активность, перекус и прощание, внутри которых встроено обучение навыкам в формате АВС.

Практическая реализация

Для реализации программы необходимы важные условия: мотивация ребенка и включенность родителей, которым предстоит отрабатывать эти навыки в естественных жизненных ситуациях (ЕЖС).

До начала занятий мы проводим оценку мотивационных факторов и выявляем наиболее привлекательные игры: «качалки», «щекотушки», «стучалки», «попрыгушки», маракасы, колокольчики, машинки, мячики и т.д. Если попадаете ребенок с трудностями даже в этой сфере, то мыльные пузыри, игрушки с wow эффектом, перекусы помогают начать взаимодействие.

Включенность родителей мы обеспечиваем, применяя в беседах на занятиях стратегии коучинга:

- предоставляем маме и папе ребенка возможности управлять ситуациями и выбирать те виды помощи, которые для них приемлемы и интересны;
- помогаем работать с источниками информации, чтобы они сами могли выбирать, какими воспользоваться;
- открыто обсуждаем разные идеи работы с тем или иным навыком в Центре и дома.

Благодаря этому происходят важные изменения, прежде всего отражающиеся на включенности родителей, их уверенности в собственных силах, понимании и принятии особенностей ребенка.

Несколько слов о рутинных занятиях, требующих отдельного внимания.

ССИ (сенсорно-социальные игры) – учитывая, что именно социальное взаимодействие стоит на первом плане трудностей ребенка с РАС, этой рутине отводится особое внимание. Сенсорно-социальные повторяющиеся игры, такие как: «ку-ку», «тик-так», «едем, едем к бабе к деду» и т.д. учат ребенка, что выражение лица и тела другого человека может «говорить». Именно поэтому так важно во время этих игр обеспечить зрительный контакт ребенка со взрослым. Важно, чтобы малыш сидел напротив и обращал внимание на лицо и жесты партнера по игре. В игре взрослые учат детей целенаправленному общению: по собственному желанию инициировать, поддерживать и завершать взаимодействие. Происходит это благодаря тому, что взрослый начинает веселую игру, которая увлекает ребенка, а затем останавливается и ждет сигнала ребенка с просьбой о продолжении. Таким образом в процессе повторяющейся сенсорно-социальной игры происходит множество попыток коммуникации между ребенком и взрослым.

Предметная игра – тоже трудность для детей с РАС. Игра, как правило, ограничивается скудными стереотипными действиями с предметами. И именно расширение репертуара игры станет одной из целей индивидуальной программы. Вариации на основную тему игры, позволяющие поддержать интерес ребенка, помогают избежать однообразия и отработать навыки в разных сферах развития. Важным становится и поиск новых вариантов развития игры, к которому подключаются не только родители, но и в первую очередь наше профессиональное сообщество. Благодаря супервизиям ИРАВ, Юлии Русановой, интервизиям в группе специалистов «Содействия» нами используются следующие приемы: детально рассматриваются видео с игрой ребенка, обсуждаются его потребности и возможности в расширении репертуара действий с предметом. Именно подобные мозговые штурмы на интервизиях позволили нам увеличить количество действий с одним предметом от 5 до 18-20.

Переходы между рутинными занятиями происходят благодаря их локализации в разных местах игровой комнаты. Благодаря тому, что установлен определенный порядок, дети постепенно узнают то или иное место, в котором происходит конкретная деятельность, и начинают самостоятельно в нее включаться. Более подробное описание программы вы можете получить в учебнике «Денверская модель ранней помощи для детей с аутизмом».

Статистика реализации программы показывает, что именно разбивка цели на маленькие шаги с последующей отработкой навыка в ЕЖС позволяет осваивать дефицитарные навыки в максимально короткие сроки. Суть в том, что именно родители, находясь с ребенком большую часть времени, обладают гигантским потенциалом развития. Именно они в самых простых и естественных ситуациях: кормление, переодевание, мытье рук, игра и т. д. – могут, немного «отредактировав» свое поведение, помогать малышу осваивать базовые навыки.

Специалисты Центра, реализующие программы раннего вмешательства на основе «Денверской модели», отмечают, что в короткие сроки (10-12 недель), можно помочь ребенку освоить базовые навыки и интегрироваться в среду сверстников по окончании программы. Долгосрочное участие родителей в программе позволяет им самостоятельно оценивать актуальный уровень развития ребенка, расширять его игровой потенциал, активно участвовать в реализации ИПРП дома. На последнем этапе реализации ИПРП становится возможным организовать взаимодействие с ДООУ детей из программы, для их адаптации в саду и генерализации навыков.

Список литературы:

1. Выгодский Л.С. «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка:» Стенограмма лекции. //Психология развития. СПб.: Питер, 2001.- с.56-79.
2. Бриш К. «Теория привязанности и воспитание счастливых людей» – М.: Теревинф, 2014г.
3. Захарова И.Ю., Моржина Е.В. «Игровая педагогика». М.: Теревинф, 2018г.
4. Роджерс С..Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. «Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом». 2021 г.

Изучение игровой деятельности детей с предварительным диагнозом РАС, в службе ранней помощи

Гейнц Евгения Олеговна, специальный педагог службы ранней помощи, РОО «Красноярский центр лечебной педагогики», г. Красноярск, Россия

Важнейшим компонентом системы комплексного сопровождения детей с расстройством аутистического спектра является ранняя помощь.

Игра представляет собой способ полноценного и эффективного развития ребёнка. В раннем возрасте это еще не ведущий тип деятельности для детей, но с помощью игры ребёнок приобретает первые социальные навыки, учится навыкам самообслуживания и, в принципе, учится играть и использовать игрушки.

У типично развивающихся детей игровая деятельность формируется в соответствии с возрастными нормами и не требует помощи в ее формировании.

У детей с расстройством аутистического спектра зачастую игра развивается и формируется по-другому. Ребёнок застревает на изучении предметного мира, на освоении и изучении свойств предметов. Стадия изучения предметного мира может продолжаться длительное время, при этом не развивается сюжетно-ролевая игра или игра с правилами. По этой причине развитие игровой деятельности детей с РАС является одной из приоритетных задач в развивающей работе, направленных на включение детей в социальное взаимодействие. Задача развития игры ребенка, начиная с раннего возраста, актуальна, так как значимо раннее включение ребенка в социальную среду и среду сверстников, развитие игровых навыков для успешного дальнейшего освоения учебной программы.

Актуальность исследования:

Поведение детей с расстройством аутистического спектра имеет ряд особенностей. Самостоятельная игра таких детей, как правило, однотипна и стереотипна.

Взрослому или сверстнику сложно включиться в игру ребёнка, добавить в нее новые действия или новые предметы. Это объясняется и несформированностью у ребенка навыков взаимодействия, и его склонностью к стереотипности, к неизменности тех занятий, к которым он привык и которые доставляют ему удовольствие. Но возможность развития у детей с РАС игровых навыков не исключается.

Организация исследования

Все участники исследования – это семьи, которые посещают Красноярский центр лечебной педагогики по программе ранней помощи.

Эмпирическое исследование было организовано с целью выявления и изучения особенностей игровой деятельности детей раннего возраста с подозрениями на РАС. База исследования: служба ранней помощи в РОО «Красноярский центр лечебной педагогики». В исследовании приняли участие

15 детей раннего возраста (с двух до трех лет). У детей были заключения от психиатра с предположительным диагнозом РАС.

Для изучения особенностей игровой деятельности детей с расстройством аутистического спектра в качестве основного метода был выбран метод А.В. Хаустова, И.М. Хаустовой «Обследование игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра». Ребенок находился в привычных для него условиях кабинета, куда он ходит на занятия с мамой и со знакомым для него специалистом.

Игровая деятельность оценивалась по следующим критериям: навыки имитационной игры, простые социальные игры, параллельная игра, игры с переходом ходов, умение ждать своей очереди, умение делиться, умение соблюдать правила в простых играх, умение сотрудничать для достижения цели. Критерии оценивались по 2-х бальной системе (0 - навык не сформирован, 2 - навык сформирован).

Процесс наблюдения был организован поэтапно. На первом этапе наблюдаемые параметры регистрировались в ходе индивидуальной игры ребенка. На втором этапе регистрировались те же самые параметры, но уже в ходе совместной игры ребенка с родителями или со знакомым специалистом на базе центра.

В набор игрушек входили предметно не оформленные, неструктурированные игрушки, позволяющие производить разнообразные действия (палочки, кубики, бруски, шарики), а также функциональные, специализированные игрушки (машины, мебель, посуда, куклы). Игрушки располагались на ковре, где ребенок мог свободно перемещаться, сидеть. Для создания однородности условий и возможностей количественного подсчета время игры ограничилось сорока минутами. Все высказывания и действия ребенка во время игры протоколировались.

Повторное исследование было проведено через 6 месяцев. Семьи, которые принимали участие в исследовании, были включены в программу ранней помощи с целью улучшения навыков игровой деятельности. С детьми проводились индивидуальные сессии по улучшению навыков игры, включению ребенка в совместную игру, повышению родительских компетенций в вопросах организации игры в домашних условиях.

Результаты исследования

В первую очередь оценивалось то, как ребенок начинает игру: какие игрушки он выбирает, уровень игровых действий с игрушками, социальное поведение ребенка (игнорирует взрослого или привлекает к игре). Отмечалось, что детям было сложно выбрать игрушку, когда все-таки объект был выбран, то действия были в основном однообразными (дети начинали стучать предметами, кидать, перекладывать). Взрослого в игру никто не включал.

Отмечалось, что во время индивидуальной игры детей, они чаще всего повторяли одни и те же действия, не использовали предметы по назначению и не соотносили свои действия с сюжетом игры. В совместной игре со взрослым

действия с предметами носили более специфичный характер, они начинали использовать их по-новому.

Наблюдения за имитационной игрой позволили определить, что детям было сложно копировать действия взрослого, некоторые даже не замечали, что делает взрослый, либо совсем уходили от игры.

Простые социальные игры детям давались тяжело, в основном дети играли только в знакомые игры, которые часто используют дома и только с мамами.

Отмечалось, что во время параллельной игры дети не замечали других, видели только в том случае, если игрушки попадали в поле зрения. Навык делиться своими игрушками с другими детьми и взрослыми вызывал трудности: у детей начинался протест, даже если игрушку просили, а не отбирали. В данной ситуации было 2 исхода: некоторые дети уходили в истерику, и их сложно было успокоить, а кто-то очень быстро забывал об этом.

Игры с переходом ходов давались детям трудно, долго приходило понимание того, что нужно делать по очереди, нужно ждать. Дети начинали терять интерес к игре, уходили к маме или начинали бродить по кабинету.

Такой навык как сотрудничество в игре для достижения цели, был доступен для детей при активном включении взрослого, между собой дети не могли этого выполнить.

Еще одним важным показателем игровой деятельности является отношение ребенка к правилам игры. В индивидуальной игре большинство детей показывали низкий уровень соблюдения правил. Некоторым детям было абсолютно безразлично то, что ход или правила игры меняются. В совместной игре со взрослым дети лучше соблюдали правила, но для этого важно было четко и коротко проговаривать правила несколько раз.

Результат исследования игровой деятельности по методике А.В. Хаустова, И.М Хаустовой «Обследование игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» можно представить в виде гистограммы, где представлены основные баллы, набранные испытуемыми (рисунок 1). Сравнивая результаты первого и второго среза, мы можем сделать вывод, что навыки игровой деятельности детей улучшились. Дети стали замечать и включать взрослого в свою игру, действия с предметами стали разнообразнее. Дети стали использовать предметы по назначению, делиться игрушками и стали спокойнее воспринимать параллельную игру.

Выводы:

Исходя из полученных данных, можно выделить некоторые особенности игровой деятельности детей с подозрениями на РАС в раннем возрасте. Такие как:

- незаинтересованность игрушками и игровыми предметами;
- отсутствие интереса к игре других;
- невыполнение правил игры или их игнорирование;
- однотипные манипулятивные действия с игрушками;

- раздражительность при неудачах в игре или когда в игру ребенка вмешиваются;
- отказ от действий с предметами в соответствии с их функциональным значением;
- трудности играть параллельно с другими.
- Полученные данные определяют направления программы для развития игровых навыков детей с РАС:
- формирование навыка наблюдения за игрой другого человека, а затем копирование его действий;
- расширение игровых интересов ребенка;
- развитие умения играть рядом и не мешать друг другу;
- развитие умения использовать игрушки по назначению и функционально;
- преодоление стереотипности, внесение в игру ребенка разнообразия;
- развитие умения соблюдать простые правила в игре.

Благодаря анализу результатов исследования были разработаны практические рекомендации по улучшению игровой деятельности детей раннего возраста с подозрениями на РАС. На начальном этапе нам нужно привлечь внимание ребенка и сделать так, чтобы он обратил внимание на нас и наши действия. Подключаться к ребенку можно через копирование его действий или аккуратное комментирование того, что сейчас происходит в игре. Конкретные действия специалистов и предполагаемые результаты описаны в таблице №1.

Формирование игровой деятельности у детей с поведенческими проявлениями аутистического спектра является длительной, кропотливой работой. Важным результатом процесса формирования игровой деятельности у аутичных детей является способность к взаимодействию.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. - №6.
2. Карвасарская, И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. / И.Б. Карвасарская. М.: Теревинф, 2003. 70 с.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.. «Аутичный ребенок. Пути помощи»: Теревинф; Москва; 2007.
4. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию: Книга для педагогов-дефектологов. – М., 2003.
5. Роджерс С., Доусон Дж. Учебник по Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. Развиваем речь, умение учиться и мотивацию. / Перевод с англ. Под общей редакцией М. Кузьмицкой и Л. Толкачева – Москва: ИП Толкачев, 2019. – 432 с.
6. Янушко Елена Игры с аутичным ребенком Издательство "Теревинф" 2003-2017.

Адаптация детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра к групповым занятиям: опыт работы в центре «Дорогою добра»

Носкова Ксения Андреевна – логопед, дефектолог, музыкальный педагог, педагог адаптационных и детско-родительских групп Центра поддержки семей с детьми с особенностями развития РООРДИ «Дорогою добра» Кировской области, г. Киров, Россия

«Сможет ли мой ребенок заниматься в группе?» – такой вопрос задает каждый второй родитель, воспитывающий ребенка с РАС.

На самом деле, их переживания не напрасны. В редких случаях ребенок включается в учебный процесс сразу и не проявляет признаков беспокойства и тревоги, которые проявляются в повышении двигательной активности. Дети долго не усаживаются на рабочее место, вскакивают. Проявляются самостимуляции, прыжки, вокализации. Также дети избегают взаимного контакта с окружающими людьми. Процесс взаимодействия усложняется тем, что у ребенка не сформированы навыки социально приемлемого способа коммуникации. В репертуаре просьб есть крики, истерики, плач.

Конечно, вышеперечисленные трудности могут присутствовать, но это не значит, что ребенок с РАС не может находиться среди сверстников. На данный момент существуют разные приемы и методы с доказанной эффективностью, способные снизить тревогу и помочь ребенку адаптироваться в обществе. Например, визуальные опоры, PECS, визуальное расписание. Также неотъемлемая часть образовательного процесса – это доброжелательное отношение к ребенку.

В центре «Дорогою добра» первым шагом к введению ребенка в групповые занятия, является знакомство с семьей. Чаще всего это случается на первичной консультации, где в ходе беседы с родителем специалист задает вопросы и уточняет информацию о ребенке:

- подробности про сферу интересов ребенка;
- понимание ребёнком обращенной речи;
- какие просьбы чаще всего выражает ребенок и каким способом;
- особенности сенсорных систем (зрительной, тактильной, слуховой);
- присутствует ли нежелательное поведение, в чем оно проявляется;
- как принято в семье реагировать на нежелательное поведение;
- получить информацию о сформированности социально-бытовых навыков (мытьё рук, самообслуживание, пользование туалетом).

Даная информация позволит качественно выстроить программу развития ученика и поставить соответствующие задачи. Также, педагог, учитывая эти особенности, может адаптировать среду таким образом, чтобы ребенок чувствовал себя максимально комфортно и безопасно.

На консультации важно рассказать родителям, как будет проходить занятие, какие приемы специалист планирует использовать. Вероятно, что с

некоторыми из них семья уже знакома. Это поможет снизить их волнение, так как опыта групповых занятий, возможно, ни у них, ни у ребенка, не было. Педагог настраивает семью на положительный лад. При необходимости он информирует родителя о том, как нужно себя вести в той или иной ситуации.

Очень важно вовлечь родителя в процесс групповых занятий и рассказать о том, что в домашних условиях необходимо поддерживать те навыки, которые формируются у ребенка во время занятия. Иначе любая терапия не будет эффективна. Для этого выделяется отдельное дополнительное время, чтобы научить и ребенка, и родителя определенным навыкам.

Следующий этап – само занятие. Важным моментом в начале занятия является расставание с родителем или близким взрослым. Его успешность зависит от нескольких факторов:

- сформированность руководящего контроля. Сможет ли ребенок услышать родителя и понять, что сейчас необходимо переключиться на другую деятельность;
- доверие родителя специалисту. Для этого педагог заранее информирует родителя о методах и приемах работы, которые планирует применять;
- наличие страха у самих родителей. К началу занятия родитель может осознать, что не готов на данный момент отпустить ребенка. В таком случае, некоторое время он может присутствовать на занятии вместе с ребенком.

В любой из этих ситуаций большую роль играет поддержка педагогов. В одном случае может потребоваться консультация длительностью 30 минут, в другом случае – несколько месяцев, пока не сформируется доверие и все необходимые навыки у родителя и ребенка.

Помимо подготовки родителя к посещению занятий, необходимо адаптировать и сами занятия. Важно отметить, что занятия ведут два постоянных, несменяемых педагога. Это дает чувство стабильности всем участникам процесса. Дети привыкают к внешнему виду своих педагогов, могут предугадать их реакцию на свое поведение. Дети начинают отслеживать, что может, а что не может позволить им тот или иной педагог.

На первом занятии часто бывает, что ребенок проявляет негативизм, плачет, хочет выйти. Удерживать в общем кругу и принуждать к общей деятельности не стоит. Нужно дать ему время на то, чтобы оглядеться вокруг, увидеть других людей, заметить ту деятельность, которая происходит в кругу. Тянуть за руки, зажимать стол, силой удерживать на стуле некорректно по отношению к ребенку, а также противоречит этике.

На первое время может потребоваться поддержка взрослого. Им может быть, как второй педагог, так и волонтер. Чаще всего поддержка сопровождается фразами-клише (например, «Мама придет», «Идет занятие», «Потом перемена», «Играть на перемене»). В другом случае можно держать ребенка за руку, похлопать по плечу, погладить по спине в качестве утешения. В рамках занятия существует четкая структура, которая не меняется в течение учебного года. Обсуждение этой структуры с детьми происходит в начале занятия и обязательно

сопровождается визуальным расписанием: большая карточка формата А4, которая содержит изображение или пиктограмму с планируемой деятельностью и предмет-опору. В таком расписании кисточка будет обозначать творчество, свечка – круг-прощание, бубен – музыку.

Использование визуального расписания дает чувство стабильности ситуации, события становятся предсказуемыми для детей. Они научаются предвосхищать ход занятия. Этот визуальный план также дает понять участникам процесса, что занятие после определенных событий закончится и можно будет пойти домой. В дальнейшем опыт применения визуального расписания переходит в домашнее использование. Благодаря этому у ребенка снижается уровень тревоги и стресса, так как он может сам принимать участие в его составлении и понимать, что его ждет в ближайшее время.



Фото 2. Предметное расписание для группового занятия

В случае, если ребенку сложно концентрироваться на карточках большого формата, находящихся на стене, педагог предлагает индивидуальное расписание. Ребенок носит его с собой во время всего занятия, а взрослый помогает отслеживать предстоящие и выполненные дела.



Фото 3. Индивидуальное расписания в рамках группового занятия

В каждом занятии есть блоки, которые также имеют свою структуру, предмет-опору. Учитывая дошкольный возраст и особенности детей, каждый блок занятия длится не более 20 минут. Перед каждым блоком внимание детей обращается на визуальное расписание с целью сообщить о том, какое занятие предстоит.



Фото 3. Использование сундука как предмет опоры на занятии «Логоритмика»

Внутри каждого блока произносится ритуал, сигнализирующий о начале и конце занятия. Все участники учебного процесса берутся за руки и хором говорят: «Всем, всем, всем мы очень рады. Всем, всем, пора заниматься» в начале занятия. «Всем, всем, всем большое спасибо. Всем, всем, всем пора идти дальше» в конце. Важным блоком в занятии является перекус. Здесь детей учат правильно выражать просьбы и взаимодействовать социально приемлемым способом. Перекус может стать мотивацией, для того, чтобы ребёнок оставался в структуре занятия.



Фото 4. Коммуникативный перекус

Также в структуру занятия включены такие блоки, как музыка, математика, творчество. Цель таких блоков – расширение кругозора детей, обучение приемлемому взаимодействию.



Фото 5. Занятие «Математика» в рамках группового занятия

Часто дети с РАС имеют гипо- или гиперчувствительность к различным стимулам. При высокой чувствительности к шуму, педагог может предложить надеть наушники, чтобы снизить нагрузку на восприятие. Если ребенок отказывается надевать наушники, детей можно поделить на подгруппы таким образом, что с чувствительным ребенком рядом окажутся дети со сформированными навыками приемлемого поведения и самоконтроля. Речь педагога на всех занятиях четкая, краткая, негромкая, чтобы дети могли сконцентрироваться на словах взрослого.

Так же при проведении занятий с детьми, которые имеют повышенную чувствительность к освещению можно использовать следующие подходы:

1. Приглушенное освещение: Отключите яркий и резкий свет, предпочитая более мягкое освещение. Это поможет снизить неприятные ощущения, связанные с ярким светом, и поможет ребенку сосредоточиться на занятии.
2. Головной убор с козырьком или затемненные очки: Предложите ребенку надеть головной убор с козырьком или специальные затемненные очки, которые помогут снизить воздействие яркого света на глаза. Это может значительно облегчить ребенку выполнение заданий.
3. Варьирование угла наклона и использование высококонтрастных изображений: При предъявлении разных материалов или заданий можно изменять угол наклона предметов, чтобы улучшить их видимость. Также использование высококонтрастных изображений может помочь ребенку лучше воспринимать информацию.

Важно наблюдать за реакцией ребенка на различные стимулы и адаптировать занятие в соответствии с его потребностями и возможностями.

Таким образом, при организации занятий, направленных на адаптацию к групповым формам занятий важно помнить, что внимание взрослого играет важную роль в помощи ребенку с аутизмом в адаптации к новым ситуациям и социальной среде. Необходимо помнить, что разные дети могут нуждаться в разном уровне поддержки и внимания, и адаптация взрослого должна основываться на индивидуальных особенностях каждого ребенка.

Список литературы:

1. Захарова, И. Ю., Моржина, Е. В. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр / И. Ю. Захарова, Е. В. Моржина. – М.: Теревинф, 2018. – 152 с.
2. Фрост, Лори. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) : руководство для педагогов / Лори Фрост и Энди Бонди. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.
3. Хьюэтт Д., Фёрт Г., Бабер М., Харрисон Т. Интенсивное взаимодействие. Руководство / Сборник статей ; [перевод с англ. М. Волынской]. СПб.: Издательско – Торговый Дом «Скифия», 2018. – 248 с.

Опыт адаптации групповых занятий по подготовке к школе для детей с расстройством аутистического спектра

Гарюгина Олеся Сергеевна, специальный психолог центра поддержки семей с детьми с особенностями развития РООРДИ «Дорогою Добра» Кировской области, г. Киров, Россия

Козина Ксения Викторовна, логопед центра поддержки семей с детьми с особенностями развития РООРДИ «Дорогою Добра» Кировской области, г. Киров, Россия

Поступление ребенка в школу – важный этап в жизни любой семьи. Несомненно, для родителей детей с расстройством аутистического спектра момент школьного обучения связан с тревогой, переживаниями и стремлением сделать все возможное для подготовки ребенка к школе. Имеющиеся дефициты при расстройстве аутистического спектра в виде трудностей установления контакта, особенностей коммуникативной сферы, наличия повторяющихся движений и стереотипий в поведении, сложности генерализации навыков могут оказать негативное влияние на адаптацию к учебному процессу. С целью снижения возможной школьной дезадаптации у ребенка с РАС и для формирования поведения ученика большое значение приобретают групповые занятия по подготовке к школе. Такой формат обучения дает возможность познакомить будущего первоклассника с классно-урочной системой и научить ориентироваться на учителя, выполнять задания за партой, отвечать у доски.

Понимая важность занятий, направленных на подготовку к школьному обучению для детей с ментальными нарушениями, включая и расстройства аутистического спектра, в центре «Дорогою добра» уже несколько лет реализуется программа групповых занятий для будущих первоклассников. Программа подготовки к школе построена с учетом основных методических принципов, таких как: использование игровых подходов для привлечения внимания и поддержания мотивации, частая смена видов деятельности, доступность и повторяемость материала, обеспечение переноса полученных знаний и умений в новые условия. При написании программы занятий были использованы рекомендации специалистов Центра лечебной педагогики и Центра ранней помощи «Даунсайд Ап» по адаптации программы подготовки к школе для детей с ментальными нарушениями, включая расстройства аутистического спектра.

Группы подготовки к школе посещают дети старшего дошкольного возраста. Для части из них эти занятия являются продолжением программы ранней помощи «Дорогою добра». Для этих детей адаптация к новой программе происходит легче, так как есть преемственность структуры, сохранения ритуалов начала и завершения занятий, использования визуальных опор.

Занятия проходят один раз в неделю в течение 3 часов в классно-урочном формате и состоят из следующих блоков продолжительностью 20-25 минут: круг-приветствие, математика, перекус, чтение, музыка, круг-прощание. Между

блоками дети отдыхают на перемене 5-10 минут. Уроки за столом в классе чередуются с перекусами и музыкально-двигательной активностью.

Круг-приветствие – игровое занятие, направленное на сплочение участников группы, формирование и поддержание навыков общения детей со сверстниками и педагогами (фото 1). Важным условием для эффективного занятия является организация пространства. На занятии «Круг-приветствие» оно устроено так, что все дети и педагоги располагаются лицом друг к другу, что помогает им хорошо видеть и слышать друг друга, способствует концентрации внимания на происходящем здесь и сейчас. Поддерживать единую структуру занятия помогают ритуалы: песня-приветствие, работа с фотографиями (дети по очереди вытягивают карточки с фотографиями всех присутствующих: детей, педагогов, волонтеров, называют имя того, кто изображен на фотографии и вывешивают карточку на доску). Важная часть работы во время «Круга-приветствие» – это работа с социальными кругами.

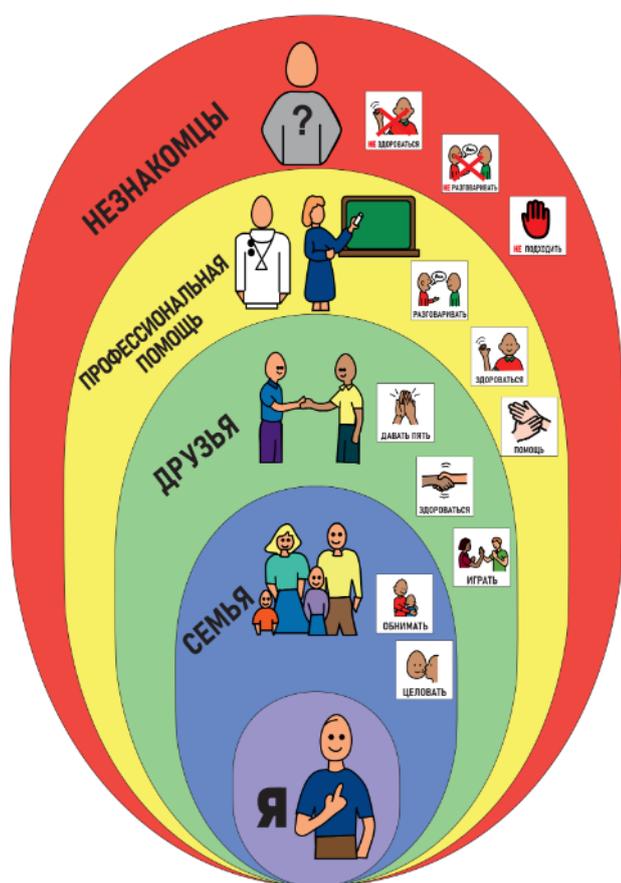


Фото 1. Круг-приветствие на группе подготовки к школе в центре «Дорогою добра»

Методика «Социальных кругов» – это наглядный способ показать детям разные уровни доверия по отношению к близким людям, знакомым и незнакомцам [1]. Ребята с аутизмом испытывают сложности в понимании социальных взаимосвязей и часто не могут усваивать их через наблюдение за другими людьми, не всегда понимают возможные опасности в сфере социальных взаимоотношений, что может приводить к негативным и опасным последствиям (буллингу, жестокому обращению). К сожалению, имеющиеся у детей с РАС нарушения в коммуникативной сфере могут усугубить ситуацию.

Методика «Социальные круги» представлена в виде визуальной опоры, которая помогает человеку понять, как общаться и выстраивать отношения с разными людьми. Данная визуальная конструкция рассчитана на детей дошкольного и младшего школьного возраста (рис.1).

Рис. 1. Визуальная опора «Социальные круги безопасности»



- Первый круг – это «я» и мое личное пространство.

Наше тело принадлежит только нам, и только мы сами можем решать, кто может находиться близко к нам и дотрагиваться до нас. И никто не должен делать этого без разрешения. Если кто-либо из окружения причиняет нам дискомфорт, мы не должны стесняться сказать «нет» или «стоп».

- Второй круг – это семья. Это круг тех, кого мы любим. Люди из этого круга могут к нам прикасаться. Мы им доверяем, помогаем и просим помощи, когда она нужна.

- Третий круг – ближайшее окружение. Круг наших друзей, бабушки, дедушки, дяди, тети двоюродные братья и сестры. В этот круг входят те, с кем нам нравится общаться и кому мы доверяем. Мы вежливы с этими людьми. Можем принимать подарки и угощения. Они

могут прикоснуться к нам, если мы не против. Уходить куда-то с этими людьми можно, но с разрешения родителей.

- Четвертый круг – люди, оказывающие профессиональную помощь: врачи, воспитатели, учителя, тренеры, репетиторы и так далее. Всё здесь так же как и в третьем круге, но прикасаться можно к ребенку только в присутствии родителя. Например, прием у врача.
- Пятый круг – незнакомцы.

С этими людьми мы не разговариваем, не принимаем подарков, не позволяем прикасаться, отказываем в просьбе и никуда не уходим. [2]

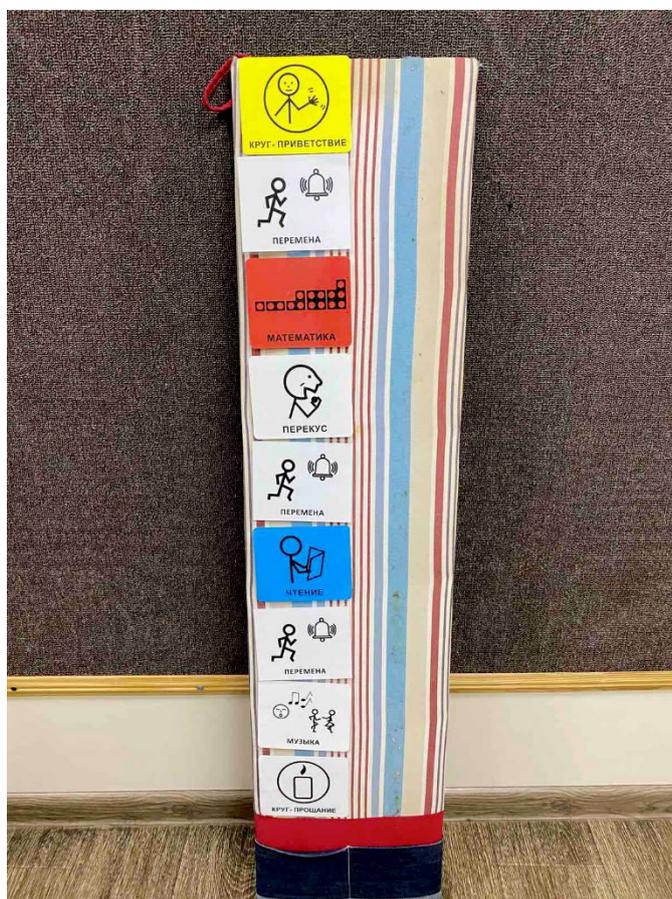
В течении всего учебного года педагог с помощью визуальных инструкций обсуждает с детьми, кто из его окружения входит в тот или иной круг. Дети делают альбом про себя, на каждой странице приклеены фотографии его близких, друзей и педагогов, а также приклеены пиктограммы с правилами поведения с тем или иным человеком. Например, «мама» относится к кругу «Семья», и с ней можно разговаривать, играть, обнимать, целовать. А «педагог» входит в социальный круг «Профессиональная помощь» – с ним можно разговаривать, просить о помощи и принимать ее, но нельзя обнимать, целовать. В качестве домашнего задания мы просим родителей обсуждать социальные круги с ребенком дома – проговаривать, кто куда относится и как с ним можно себя вести.

Фото 2. Пример расписания для занятия «Подготовка к школе»

Обязательным этапом «Круга-приветствия» является составление визуального расписания занятий. В начале года расписание составляет педагог группы. Постепенно эту функцию выполняют дети. Умение самостоятельно составить расписание помогает ребёнку справиться с тревогой: он понимает, какое занятие будет следующим, когда можно будет отдохнуть и когда можно будет идти домой. Многие родители переносят этот навык домой. Ежедневно вместе с детьми они составляют расписание дня, обсуждая куда они пойдут сегодня.

Работа с визуальным расписанием также включена в другие блоки занятия. В начале каждого урока мы показываем ребятам, что их ждёт пять заданий: проверка домашнего задания, счёт или чтение, пальчиковая гимнастика, письмо, получение пятерок.

На протяжении всего цикла занятий используются одинаковые стихи, которые помогают настроиться на определенную учебную рутину. В начале и в конце каждого занятия педагоги обращают внимание детей на расписание: «Что сейчас начинается?», «Что закончилось?», «Какой следующий урок?». Начало и конец каждого занятия в кабинете за партами сопровождается следующим текстом: начало занятия:



Тик-так, тик-так,
Ходят часики вот так,
Громко зазвенел звонок,
Начинается урок!

В конце занятия дети произносят:

Тик-так, тик-так,
Ходят часики вот так,
Громко зазвенел звонок,
Наш закончился урок!

Использование визуальной поддержки является одной из основных особенностей занятий в центре «Дорогою Добра». В основе метода визуальной поддержки лежит использование наглядных средств, которые позволяют быстрее и эффективнее осуществлять обмен информацией с людьми с РАС, у которых зрительное восприятие развито лучше, чем аудиальное. Особенно высокую значимость визуальные средства имеют для людей с РАС, у которых отсутствует или нарушено понимание речи, так как позволяют им понять последовательность событий, их место и время, правила, взаимосвязи между предметами, явлениями, событиями, а также выразить свои желания и потребности. [3]

Математика и чтение – занятия, моделирующие школьный урок. Занятия проводятся в классе. Дети сидят за партами, слушают инструкции учителя, выполняют задания за партами, соблюдают очередность, выходят к доске, выполняют задания у доски. Занятие по математике направлено на формирование у детей стереотипа школьного урока и формирование элементарных математических представлений, занятие по чтению направлено на освоение предпосылок к чтению в дошкольном возрасте.



Фото 3. Групповое занятие. «Подготовка к школе»

Групповая форма работы является непростой для детей с РАС. Им важно научиться контролировать себя в условиях наличия большого количества отвлекающих факторов.

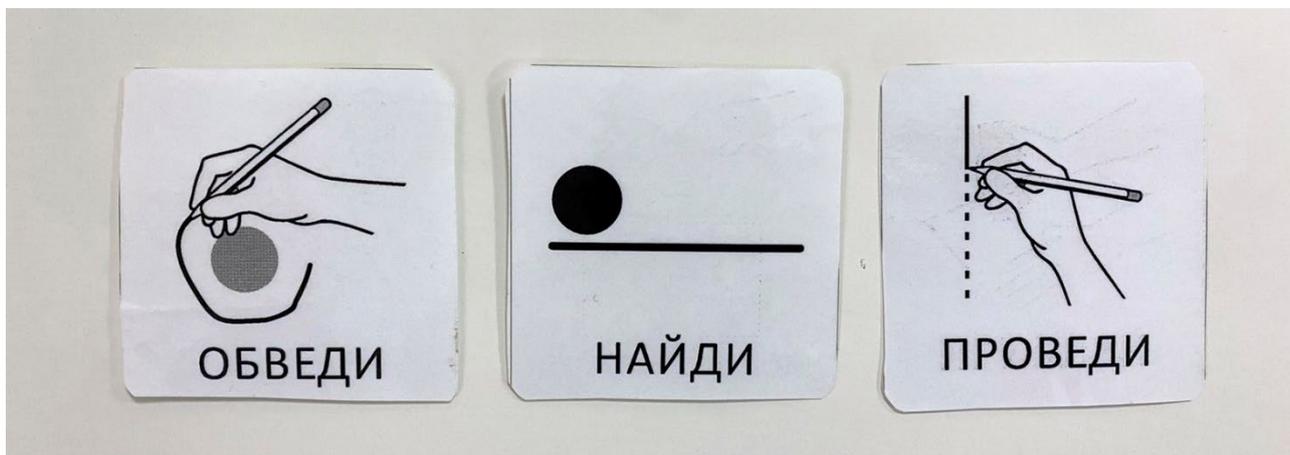


Фото 4. Использование визуальных инструкций на групповом занятии «Подготовка к школе»

Еще одна особенность, которую мы должны учитывать – это сложность восприятия фронтальных инструкций. Для решения этой проблемы мы активно используем визуальные подсказки в форме карточек, которые показываем во время проговаривания инструкции (фото 4). Карточки бывают большого и малого формата, большие мы показываем для всех, малые мы можем дублировать индивидуально для ребенка. На парте у каждого ребёнка есть лента, на которую мы крепим карточки с индивидуальными инструкциями.

С помощью карточек мы обсуждаем правила поведения на каждом уроке. Детям предоставляются четыре основных правила: мы сидим тихо, мы слушаем учителя, мы смотрим на учителя, мы сидим ровно (фото 5). Постепенно количество правил увеличивается, например, дети учатся поднимать руку, перед тем как ответить. Новые правила также дублируются в форме визуальной подсказки.

Фото 5. Правила поведения на занятии

Многие проблемы в поведении связаны с тем, что люди с РАС воспринимают и перерабатывают сенсорную информацию качественно иначе, чем нейротипичные сверстники. Сенсорная сфера детей с аутизмом имеет ряд специфических особенностей, которые оказывают значительное влияние на процессы социализации и обучения. Поэтому для создания оптимальных условий обучения необходимо



исследовать сенсорную сферу ребенка и учитывать ее особенности при разработке программы обучения. [1] Например, для детей чувствительных к различным звукам мы можем предоставить наушники для защиты от шума. Для ребёнка, которому трудно усидеть на месте долгое время, мы вводим систему альтернативной коммуникации PECS и учим его просить о перерыве.

Трудности с развитием коммуникации относятся к ключевым дефицитам при расстройствах аутистического спектра. Ребенку сложнее обратиться к людям, сложнее выразить желаемое или отказаться. Работа по развитию коммуникации должна стать приоритетом в программе помощи ребенку с РАС. Родители и педагоги нередко недооценивают важность этой работы, уделяя слишком много времени развитию академических навыков (сортировка по цветам, складывание пазлов, работа с геометрическими формами, развитие тонкой моторики и т.д.). Это очень важные для дальнейшего обучения ребенка навыки, однако они не относятся к ключевым дефицитам. Многими из этих навыков ребенок, возможно, уже владеет, просто недостаточно мотивирован, чтобы делать это по просьбе взрослых. [4]



Развитие навыков коммуникации является приоритетным направлением работы на группах подготовки к школе. В центре «Дорогою добра» мы придерживаемся принципа тотальной коммуникации (фото 6). В нее входит устная речь, воспринимаемая зрительно и слухозрительно, письменная речь, дактилология, естественные и специальные жесты, мимика, карточки, фотографии и др. [5] Многие исследования, проведенные российскими и зарубежными специалистами, свидетельствуют, что работа по системе «тотальной коммуникации» способствует более интенсивному интеллектуальному развитию ребенка, облегчает приобретение школьных знаний, стимулирует лингвистическое развитие и усвоение словесного языка. [6]

Фото 6. Использование средств альтернативной коммуникации на групповом занятии

Совместно с родителями в начале учебного года педагоги заполняют матрицу коммуникаций на каждого ребёнка или диагностику по девяти коммуникативным навыкам. Это проходит в формате устного опроса, затем совместно обсуждаются задачи на текущий учебный год. Чаще всего у детей есть проблемы с привлечением внимания, выполнением инструкций, просьбой о помощи или перерыве.

Эти и другие навыки дети отрабатывают с помощью педагогов и волонтеров на каждом занятии, в частности, во время перекуса. Время на него выделено в середине учебных занятий: дети получают возможность перекусить,



отдохнуть. Кроме того, решаются задачи по отработке навыков коммуникации (попросить помощь, попросить чужую еду) и самообслуживания (убрать посуду и мусор).

Последнее занятие по расписанию – это «Музыка». Занятие проходит в музыкальном зале. План музыкальных занятий включает лексические темы (1 тема в месяц). На занятии используются, песни с жестами, фольклорные и сюжетные музыкальные игры, игра на простых музыкальных инструментах, танцы (фото 7). Дети учатся играть по правилам, делать выбор, ждать своей очереди, комментировать происходящее.

Фото 7. Занятие «Музыка» в рамках группового занятия «Подготовка к школе»

Музыка завершается «Кругом-прощание». Этот ритуал является обязательной частью каждого занятия в центре, начиная с групп ранней помощи и до групп социализации и подготовки к трудовой деятельности для школьников. По очереди дети поют прощальную песенку про каждого ребенка, а он задувает свечку. Круг-прощание – ориентир окончания занятий, он способствует формированию положительного настроения на последующие занятия.

Обязательной частью является беседа с родителями после окончания занятий. Ее целью является взаимосвязь педагогов и родителей в организации учебного процесса. Педагоги дают обратную связь о том, как занимались дети, какие у них трудности и достижения, выдают домашнее задание. Родители могут задавать вопросы, участвовать в обсуждении.

Группа подготовки к школе является ступенью, которая облегчает процесс адаптации к школьным требованиям и способствует более плавному и комфортному для ребенка вхождению в образовательный процесс. Мы помогаем родителям познакомиться с различными инструментами и методиками, которые помогут адаптировать учебный процесс для ребенка с расстройством аутистического спектра, сделать его более комфортным и понятным. С помощью средств дополнительной и альтернативной коммуникации и визуальной поддержкой дети смогут сориентироваться и быть более успешными не только в учебной деятельности, но и в бытовой и социальной жизни.

Список литературы:

1. Гэри Дж. Круг общения – личное пространство и безопасность:// URL <http://www.autism-help.org/communication-social-circles-autism.htm>
2. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 192 с. - (Коррекционная педагогика)
3. Коэн М., Герхардт П. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом. – 2018.
4. Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ [Электронный ресурс]. URL https://autism-frc.ru/autism/faq/development_education
5. Фонд обнаженные сердца [Электронный ресурс]. URL <https://nakedheart.online/articles/razvitie-kommunikatsii>
6. Центр реабилитации слуха и речи «Тоша и Со» [Электронный ресурс]. URL <https://www.tosha.ru/info/news/zametki-toshi-totalnaya-kommunikatsiya/>

«Научи меня общаться»: навыки коммуникации как необходимый элемент жизненных компетенций для детей, подростков и взрослых с расстройством аутистического спектра

Каретникова Е.В., руководитель образовательного отдела центра «Дорогою добра», клинический психолог, РООРДИ «Дорогою добра» Кировской области, г. Киров, Россия

Понятие «жизненная компетентность» впервые было введено в научный оборот Институтом коррекционной педагогики Российской академии образования (Москва) в начале 2000-х. Понятие «жизненная компетентность» проявляется через способность находить решение для проблем разного характера в контексте конкретной ситуации при использовании ранее полученного опыта, знаний, навыков коммуникации и умения соблюдать социально-правовые основы поведения в обществе [1].

Возможность эффективно использовать имеющийся опыт в разных ситуациях является необходимым навыком для людей с ментальными нарушениями. Наличие жизненных компетенций позволит человеку с особенностями быть интегрированным в общественные процессы. Стоит отметить, что сопровождение лиц с особенностями развития должно осуществляться на всех возрастных этапах для их успешной интеграции во взрослом возрасте [2]. Возможность социализации непосредственно зависит от проведенной развивающей работы с детьми с особенностями в развитии в раннем, дошкольном и школьном периоде. На наш взгляд, именно в подростковом периоде есть возможность оценить сформированность жизненных компетенций и способствовать их дальнейшему развитию. К подростковому периоду человек уже имеет опыт обучения, некоторые бытовые и коммуникативные навыки. Важным источником развития в этом периоде становится общение со сверстниками, через которое человек узнает себя, учится строить отношения, у него формируются устойчивые интересы. У ребят при расстройстве аутистического спектра процессы взросления происходят по тем же законам, но для гармоничного и успешного развития необходимо сопровождение компетентных специалистов.

В подростковом возрасте наиболее важными становятся навыки общения и взаимодействия со сверстниками. Академические знания отходят на второй план, а успешность определяется качеством социальных контактов и наличием друга. В отсутствие друзей, увлечений, возможностей самореализации вне учебы у подростка возникает пустота, скука, что неизбежно приводит к изоляции человека, может стать причиной депрессии. К сожалению, в мире аутистического спектра навыки ведения диалога, умения устанавливать дружеские контакты часто отодвигают в дальний угол, выделяя развитие речи и академические навыки как первостепенные. Несомненно, все навыки важны и необходимы, и при построении маршрута развития ребенка с РАС нужно стремиться к созданию баланса между формируемыми компетенциями, которые необходимы для успешной интеграции в обществе.

Опыт показывает, что речь и когнитивные навыки значительно улучшаются у детей и подростков, когда они находятся среди сверстников. Возможность взаимодействовать с другими детьми позволяет ребенку с РАС приобретать значимые навыки для выстраивания дружеских отношений. Совместная игра и общение делают жизнь значительно счастливее, тренируют речевые навыки и создают ситуации для интеграции имеющихся знаний в жизнь.

Несомненно, просто помещение ребенка с РАС в среду нейротипичных сверстников не поможет ему приобрести необходимые навыки и не даст гарантий для развития дружеских отношений. Для этого требуется разработка систематизированной программы, нацеленной на снижение проявлений нежелательных форм поведения, развития интереса к общению со сверстниками, обучение необходимым базовым навыкам общения, а также формирование навыка наблюдать за поведением и перенимать его. Имея такой фундамент навыков, подросток с аутизмом сможет в естественных условиях устанавливать и поддерживать социальные контакты. Эффективным инструментом формирования базовых навыков является сочетание структурированного обучения с элементами совместного труда и игры.

В совместных играх, труде у подростка появляется самостоятельность, возможность проявить себя и осознать свою ценность. Включение человека с расстройством аутистического спектра в трудовой процесс имеет большую ценность, так как позволяет реализовать свои возможности несмотря на имеющиеся ограничения и компенсировать дефициты, позволяет быть включенным в общественные процессы и дает возможность чувствовать свою значимость.

С учетом представленных выше положений в центре поддержки семей с особенностями в развитии была предложена программа обучения «Социализация и подготовка к трудовой деятельности школьников с особенностями развития», которая была задумана как логическое продолжение более ранних программ поддержки семей с детьми с особенностями развития: детско-родительских групп раннего развития, адаптационных групп для детей дошкольного возраста, групп подготовки к школе. Программа основана на деятельностном подходе к обучению с учетом закономерностей онтогенеза, что, на наш взгляд, позволяет эффективно и гармонично развивать жизненные компетенции у подростков с ментальными нарушениями. В данной статье акцентировано внимание на развитии навыков коммуникации у подростков с РАС и их взаимное влияние на другие области знаний.

В модельную группу включены 9 детей с расстройством аутистического спектра. Все ребята используют для коммуникации звучащую речь. Важно отметить, что при возможности общения с использованием речи количество инициатив для общения и поддержания диалога до начала реализации программы было заметно снижено (сбор данных проводился с помощью чек-листов в течение одного месяца занятий).



Рис. 1. Диаграмма количества инициатив к общению на начало реализации программы групповых занятий

Основными задачами программы групповых занятий стало формирование понимания социальных взаимоотношений, умение устанавливать дружеские контакты с учетом «подростковой культуры», необходимые для социализации среди сверстников. В структуру занятия включены такие блоки как: круг приветствия, мастерские, музыка, кулинария, игры, трапеза, круг прощания.

В сентябре 2022 года была в рамках реализации программы была создана музыкальная группа. Поводом к объединению в группу стал общий интерес ребят к музыкальным занятиям, освоение навыков игры на музыкальных инструментах. Все дети, входящие в группу, занимаются музыкой индивидуально (гитара, укулеле, фортепиано). Наличие общих интересов способствует вовлечению подростков в общую деятельность, повышает мотивацию к обсуждению интересующих тем.

Важным аспектом для создания группы с музыкальным направлением для детей с расстройством аутистического спектра было предположение, что умение слышать игру сверстника в группе поможет подростку лучше сосредотачивать внимание при ведении диалога, учиться комментировать полученный опыт, а также эффективнее тренировать навыки игры на музыкальном инструменте благодаря обратной связи от участников группы.

Одним из этапов развития навыков взаимодействия было объединение участников группы в дуэты, трио и постепенное объединение всех ребят в формат ансамбля.



Фото 1. Выступление ансамбля на квартирнике «Дорогою добра»

Расширение навыков общения осуществлялось в рамках всего группового занятия. Обязательным элементом «круга-приветствие» было обсуждение важных этапов ведения диалога с помощью социальных историй, видеомоделинга.

Социальная история – это рассказ, который является кратким описанием определенной ситуации, события или деятельности и включает информацию о том, чего можно ожидать в такой ситуации и почему. Задача социальной истории – предоставить информацию в доступной и правдивой форме. Метод был разработан Кэрол Грей и широко используется в современной практике при работе с поведением.



Рис. 2. Фрагмент социальной истории «Диалог» (АНО «Пространство общения»)



Рис. 3. Печатный вариант социальной истории «Правила общения»

Обсуждение социальной истории с участниками группы было эффективным и вызывало интерес у ребят. Неотъемлемой частью была интеграция полученной информации в личный опыт подростков с РАС. Для решения этой задачи в рамках занятия, особенно при работе в мастерских, создавались ситуации, для решения которых возможно было применить алгоритм действий из представленной истории.



Фото 2. Совместная работа в мастерских



Фото 3. Совместное приготовление блюда на занятии «Кулинария»

За год посещения групповых занятий у подростков с РАС отмечаются позитивные изменения в сфере коммуникации: увеличение количества инициатив к общению, навыков ведения диалога. Динамика изменений представлена на диаграмме

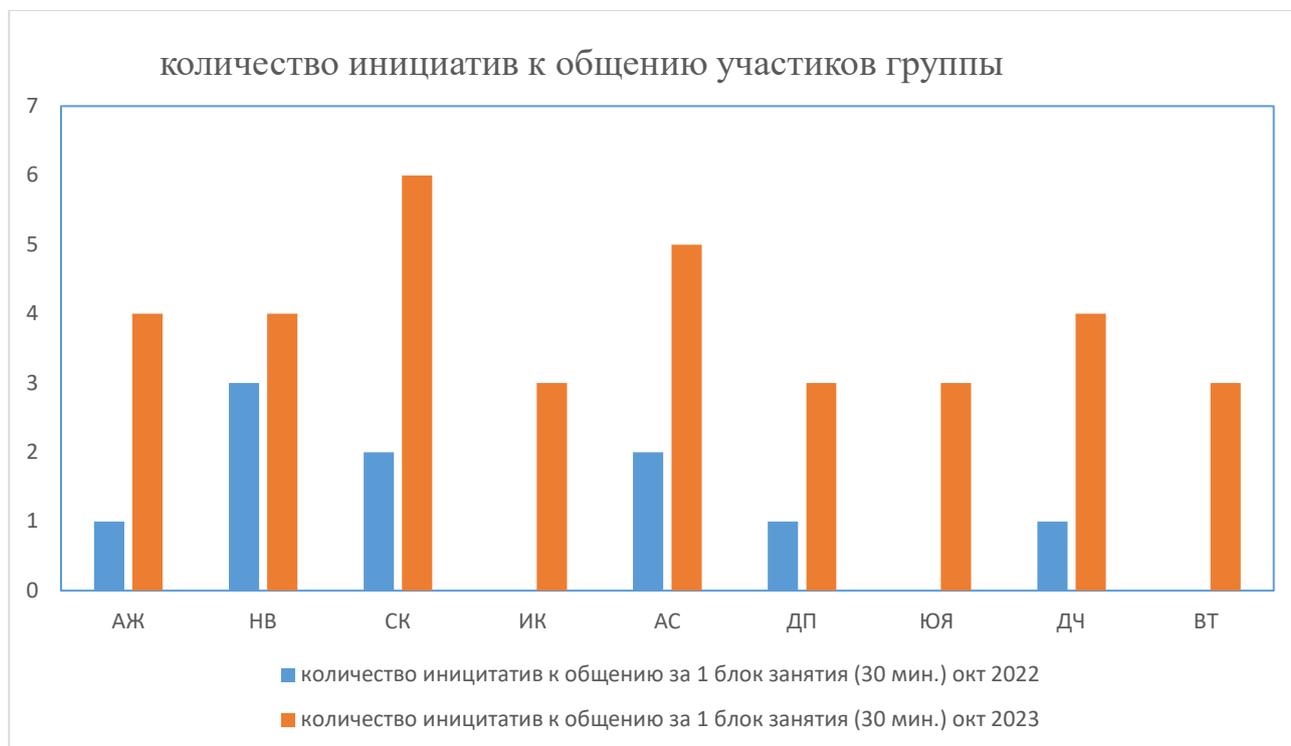


Рис. 4. Диаграмма изменений количества инициатив к общению через год реализации программы

Комбинация деятельностного подхода с эффективными методиками работы с поведением обеспечивает полноценный и комплексный подход к обучению и развитию навыков общения у подростков с РАС. Это позволяет не только создать мотивацию для взаимодействия и коммуникации, но и помочь подросткам более точно и осознанно разбираться в социальных ситуациях и справляться с поведенческими трудностями, которые они могут испытывать. Использование этих методик в рамках практики центра «Дорогою добра» показало свою эффективность, привело к развитию и улучшению навыков общения и социальной адаптации у подростков с РАС.

Список литературы:

1. Буланова, Н. О. Понятие «жизненная компетентность» для лиц с интеллектуальными нарушениями / Н. О. Буланова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 25 (159). — С. 278–280. — URL: <https://moluch.ru/archive/159/44824/>
2. Вместе к самостоятельной жизни: опыт работы Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области / Е.А.

Виноградова, Е.А. Зуева, А.Г. Нестерова, А.М. Царёв, под ред. А.М. Царёва, 2014 г.

3. Коэн М., Герхард П. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом/ Пер. с англ. У Жарниковой; науч.ред. С.Анисимова. - Екатеринбург.:Рама Пабблишинг, 2018.
4. Макото Шибутани 100 историй о правилах общения и безопасного поведения. Иллюстрированное пособие/ Пер.с англ. Д.Жарникова; науч.ред. С.Анисимова. – Екатеринбург.: Рама Пабблишинг, 2020.

**Отработка навыков коммуникации и продуктивной деятельности
с использованием системы PECS у подростков
с расстройством аутистического спектра и другими особенностями
на занятиях в мастерских РООРДИ «Дорогою добра»**

Лянгузова Елена Владимировна, учитель-логопед, руководитель центра поддержки семей с детьми с особенностями развития, РООРДИ «Дорогою добра» Кировской области, г. Киров, Россия

Пугачева Ольга Андреевна, учитель-логопед, старший педагог центра поддержки семей с детьми с особенностями развития, РООРДИ «Дорогою добра» Кировской области, г. Киров, Россия

Важнейшим аспектом в развитии ребёнка, включенности его в социум, адаптации в различных условиях является овладение им навыками коммуникации. Каждый человек вне зависимости от возраста и особенностей его интеллектуального или физического развития должен владеть функциональными коммуникативными навыками. Если не научить ребенка с особенностями развития использовать социально приемлемые способы выражения своих чувств и желаний, то, вероятнее всего, мы будем наблюдать нежелательное (социально неприемлемое) поведение, которое зачастую является единственно возможным для ребёнка инструментом коммуникации, осложняет его взаимоотношения с членами семьи и препятствует пребыванию в обществе.

Кроме того, дефицит у ребенка навыков игровой, бытовой и продуктивной деятельности также может стать причиной социально неприемлемого поведения.

В статье описывается опыт обучения группы детей с выраженными коммуникативными и поведенческими трудностями на базе мастерских центра поддержки семей с детьми с особенностями развития РООРДИ «Дорогою добра» Кировской области.

Описание группы: в группе 7 человек, дети среднего и старшего школьного возраста 12-17 лет, один ребенок 10 лет с разными особенностями развития (4 ребенка с расстройством аутистического спектра, 3 ребенка с генетическими аномалиями), у всех детей есть умеренные или тяжелые интеллектуальные и эмоционально-волевые нарушения, имеются выраженные трудности в понимании речи, отсутствует собственная звучащая речь, есть проблемы в освоении навыков альтернативной коммуникации, есть выраженные поведенческие трудности, отсутствуют или незначительно развиты навыки игровой, бытовой и продуктивной деятельности, снижена мотивация к деятельности.

До формирования данной группы дети ранее занимались в центре «Дорогою добра» на индивидуальных или групповых занятиях, у всех был опыт использования альтернативной и дополнительной коммуникации (преимущественно PECS) на разных этапах (преимущественно 1-3 эт.), у всех имелись выраженные трудности формирования и генерализации коммуникативных навыков, использование в качестве коммуникации нежелательного поведения.

Данная группа была создана для решения приоритетной задачи: развитие и генерализация коммуникативных навыков с использованием системы PECS и визуальных опор. Занятия в группе начались с сентября 2021 года. Группу вели два педагога с опытом практической работы в области альтернативной и дополнительной коммуникации. В качестве ассистентов на группе работали волонтеры. На первых этапах требовалось сопровождение детей взрослыми в соотношении 1:1.

Основные акценты программы групповых занятий были следующими: отработка функциональных коммуникативных навыков (PECS, 9 критичных навыков) в процессе продуктивной деятельности, решение поведенческих проблем. Групповые занятия проводились 1 раз в неделю по 3 часа, на часть блоков групповых занятий группа делилась на 2 подгруппы по 3-4 человека. Кроме того, дети посещали 1 раз в неделю индивидуальные занятия для отработки коммуникативных навыков в индивидуальном формате и дальнейшего переноса в группу. Отработка и генерализация навыков коммуникации поддерживалась родителями под кураторством педагогов группы.



Фото 1. Отработка коммуникативных навыков в процессе продуктивной деятельности (кулинария)

Групповые занятия проходили по программе центра «Социализация и трудовая деятельность для школьников с особенностями развития». Цель программы: формирование и поддержание базовых социально-коммуникативных, бытовых навыков и навыков продуктивной деятельности для максимальной самостоятельности и в будущем перехода в программу «Есть дело» в мастерские «Дорогою добра». При реализации программы мы придерживались основных принципов и ценностей нашей организации, которые положены в основу всех программ: семейно-центрированный подход; партнерские отношения с семьей;

компетентный подход; индивидуальный личностный подход; структурирование времени и пространства; адаптация среды; использование современных методик с доказанной эффективностью.

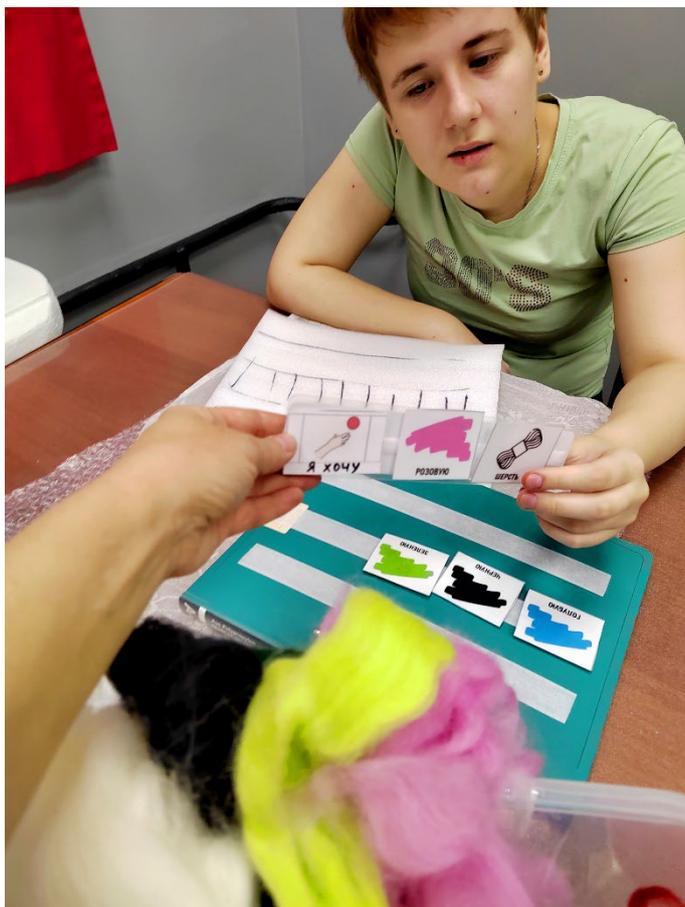


Фото 2. Отработка коммуникативных навыков в процессе продуктивной деятельности. (мастерская декора)



Фото 2. Отработка коммуникативных навыков в процессе продуктивной деятельности. (столярная мастерская)

В реализации программы с детьми данной группы имелись некоторые особенности с учетом особенностей детей и приоритетных задач:

- во всю деятельность (игровую, бытовую, продуктивную) включена система PECS и отработка 9 критичных навыков коммуникации (просьба предмета/действия, просьба о помощи, просьба о перерыве, отказ, согласие, реакция на просьбу «жди», выполнение инструкций по визуальной опоре, отработка переходов от одной деятельности к другой, следование расписанию);

- на отработку бытовых, игровых навыков и навыков продуктивной деятельности не ставилось конкретных задач, скорее, сама деятельность рассматривалась как площадка для отработки навыков коммуникации;

- в качестве деятельности подбирались наиболее мотивирующие виды: сенсорные игры и игры с «вау эффектом», кулинария и трапеза, продуктивная деятельность с сенсорным компонентом (красить, шлифовать, забивать гвозди и т.д.).

Несмотря на особенности проведения занятий в группах детей разного возраста и с разными трудностями, структура всех занятий в рамках программы центра «Социализация и трудовая деятельность для школьников с особенностями развития» одинаковая на всех группах: круг-приветствие, работа в мастерских, перекус, музыка или настольные игры, кулинария, трапеза, уборка, круг-прощание.

Содержание программы и особенности проведения каждого блока занятий в данной группе представлены в таблице.

| Название блока, длительность | Содержание | Особенности проведения в данной группе | Примеры PECS высказываний на занятиях |
|------------------------------|--|--|---|
| Круг-приветствие 30 мин. | <p>Занятие «Круг-приветствие» включает в себя единый для всех групп ритуал приветствия, планирование занятий группы, общение участников занятия друг с другом с обсуждением какой-либо темы или личного опыта.</p> <p>Этапы занятия в данной группе:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ритуал начала занятия (все держатся за руки, поют песню приветствия); - расписание занятий (дети с педагогами составляют визуальное расписание занятий в группе); - обсуждаем, кто пришел, кто отсутствует, смотрим фото детей, педагогов, волонтеров; - коммуникативная часть: отработка этапов PECS в зависимости от уровня навыков детей, - завершение занятия, ритуал перехода к другим занятиям. | <p>Коммуникативное занятие «Круг» требует высокого уровня произвольности, хорошего понимания обращенной речи и навыков экспрессивной коммуникации. Именно эти навыки были в дефиците у данной группы: в начале года у детей еще не было навыков комментирования, не были эффективно отработаны навыки просьб.</p> <p>Поэтому классическое занятие «Круг» было адаптировано для детей с коммуникативными и поведенческими особенностями:</p> <ul style="list-style-type: none"> - структурированное пространство (небольшой кабинет, дети сидели за большим круглым столом) и использование визуальных опор позволяло детям удержаться в структуре занятия; - на коммуникативной части занятия отрабатывались этапы PECS коммуникации начиная с просьб сенсорных игр и игрушек с «вау эффектом» с | <p>Просьбы одной карточкой на 1-3 этапах PECS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - змейка, пузыри, свечка, лизун, волчок, фонарик и т.д. (сенсорные игрушки); - миньон, автобус, миксер, бабушка (игрушки с «вау» эффектом). <p>Просьбы фразой на 4 и 4+ этапах PECS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - я хочу пузыри; - я хочу красную свечку (расширенная фраза) - Оля, я хочу автобус (обращенная фраза). <p>Просьба о помощи (например, со сложными заводными игрушками, с зажиганием свечи):</p> <ul style="list-style-type: none"> - помоги; - Лена, помоги; - помоги зажечь свечку. <p>Ответы на вопрос «Что ты хочешь?» на 5 этапе PECS.</p> <p>Комментирование в ответ на вопрос «Что это?», «Что ты слышишь?», «Чем</p> |

| | | | |
|-------------------------------|--|--|--|
| | | <p>переходом на просьбу фразой, ответы на вопрос «Что ты хочешь?» и комментирование фото, видео, звуков и запахов. Для комментирования мы использовали просмотр на экране телевизора фото и коротких видео с животными и др., прослушивание звуков транспорта, животных, бытовых звуков, игры с обонятельным лото.</p> | <p>пахнет?» и др. Дети высказывали PECS фразы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - это лошадь; - я слышу машину; - пахнет бананом и т.д. |
| <p>Мастерские 45 мин.</p> | <p>В данной группе в течение всего учебного года была столярная мастерская: изготовление изделий, требующих отработки навыков «пилить», «шлифовать», «забивать гвозди», красить.</p> | <p>Продуктивная деятельность была площадкой для отработки коммуникативных навыков. Дети просили доски, гвозди, краску и другие необходимые материалы или инструменты.</p> | <p>Просьбы одной карточкой на 1-3 этапах PECS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - доска; - шкурка; - гвоздь; - молоток; - кисточка. <p>Просьбы фразой на 4 и 4+ этапах PECS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - я хочу пилу; - я хочу красную краску; - Оля, я хочу гвозди. <p>Просьба о помощи (например, с началом забивания гвоздей):</p> <ul style="list-style-type: none"> - помоги; - Лена, помоги; - помоги забивать гвоздь. <p>Ответы на вопрос «Что ты хочешь?» на 5 этапе PECS.</p> |
| <p>Перекус 15 мин.</p> | <p>Перемена с перекусом между занятиями является паузой на групповых занятиях, которые длятся 3 часа и более.</p> | <p>На данной группе перекус был площадкой для отработки PECS просьб на 1-5 этапах в зависимости от уровня освоения коммуникативных навыков каждого ребенка. Для перекуса родители приносили лакомства, которые любят дети. Эта небольшая перемена стала эффективным занятием для тренировки</p> | <p>Просьбы одной карточкой на 1-3 этапах PECS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - печенье; - мандарин; - сок. <p>Просьбы фразой на 4 и 4+ этапах PECS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - я хочу «Барни»; - я хочу зеленый мармелад; - Оля, я хочу чай. |

| | | | |
|------------------------------------|--|--|---|
| | | коммуникативных навыков просьбы, отказа, согласия, реакции на просьбу «Жди». | Просьба о помощи (например, с открыванием плотной упаковки): - помоги; - Лена, помоги; - помоги открыть печенье. Ответы на вопрос «Что ты хочешь?» на 5 этапе PECS. |
| Музыка или настольные игры 30 мин. | На музыкальном занятии педагоги используют игру на музыкальных инструментах (гитара, укулеле) и пение вместе с детьми их любимых песен на выбор. | В данной группе музыкальное занятие также было базой для отработки навыка просьбы для детей, у которых музыка является стимулом. Например, отрабатывались просьбы «играй на гитаре», просьбы музыкальных инструментов, выбор песни. | Просьбы одной карточкой на 1-3 этапах PECS: - играть на гитаре; - маракас. Просьбы фразой на 4 и 4+ этапах PECS: - я хочу треугольник; - я хочу большой маракас; - Оля, я хочу песню «Рокот космодрома». Ответы на вопрос «Что ты хочешь?» на 5 этапе PECS. |
| Кулинария 30 мин. | На кулинарном занятии дети отрабатывают бытовые навыки приготовления пищи с использованием визуальных рецептов. Сначала отрабатываются отдельные навыки (резать ножом, раскатывать тесто и т.д.), а затем цепочки навыков (приготовление простого блюда от начала до конца). | Для большинства детей деятельность, связанная с приготовлением блюд, была мотивирующей. Однако у детей были недостаточно развиты навыки приготовления пищи, не хватало произвольности, чтобы не съесть продукты в процессе приготовления. В занятиях так же использовалась четко структурированная среда, визуальные опоры. Занятие также являлось базой для отработки навыков коммуникации. | Просьбы одной карточкой на 1-3 этапах PECS: - нож; - картошка; - овощечистка. Просьбы фразой на 4 и 4+ этапах PECS: - я хочу морковь; - я хочу 2 моркови; - Оля, я хочу нож. Просьба о помощи (например, с чисткой овощей, включением плиты): - помоги; - Лена, помоги; - помоги включить. Ответы на вопрос «Что ты хочешь?» на 5 этапе PECS. |
| Трапеза, уборка | На данном занятии на группах отрабатываются | Трапеза так же использовалась в качестве площадки для отработки | Просьбы одной карточкой на 1-3 этапах PECS: |

| | | | |
|-----------------------|---|---|---|
| Круг-прощание 30 мин. | навыки приема пищи в условиях группы людей за столом, соблюдение правил социально приемлемого поведения, бытовые навыки уборки и мытья посуды. На трапезе и прощании присутствуют родители детей. В конце занятия поется ритуал прощания с использованием свечи. | коммуникативных навыков. Кроме того, здесь в отработке навыков так же участвовали родители, учились правильно оказывать помощь, подкреплять правильное поведение. | - хлеб; - сосиска; - молоко. Просьбы фразой на 4 и 4+ этапах PECS: - я хочу хлеб; - я хочу черный хлеб; - Оля, я хочу пить. Просьба о помощи (например, с наливанием кипятка): - помоги; - Лена, помоги; - помоги налить чай. Ответы на вопрос «Что ты хочешь?» на 5 этапе PECS. |
|-----------------------|---|---|---|

Таким образом, на всех занятиях в группе использовались альтернативная коммуникация, расписание, визуальные опоры. Кроме того, все занятия были своего рода площадкой для отработки коммуникативных навыков PECS. Были созданы такие условия, что количество повторов для отработки какого-либо навыка было большим (50-100 попыток коммуникации за занятие).

Родители ребят были активно вовлечены в процесс освоения ребятами коммуникативных навыков:

- вместе с родителями проводилась диагностика навыков коммуникации (матрица общения);

- родители формировали запрос и участвовали в постановке задач на учебный год;

- посещали тренинги по альтернативной коммуникации, которые проводились педагогами нашего центра;

- отработывали навыки коммуникации дома под кураторством педагогов группы, поддерживали отработанные навыки.

Результаты работы группы:

1. Отработаны навыки коммуникации в разных помещениях, ситуациях, с разными людьми:

- у 4 детей (3 детей с РАС, 1 с генетическим синдромом) из 7 навыки PECS коммуникации были доведены до уровня 4, 5, 6 этапов PECS: просьбы фразой, расширенной фразой, ответы на вопросы, комментирование пока только на

уровне «это...», «Я слышу...», «Пахнет...», иногда требовалась помощь при комментировании;

– у 1 ребенка (ребенок с РАС) – до 4 этапа PECS: просьбы фразой;

– у 2х детей (с генетическими синдромами) – до 3 этапа PECS, но периодически требовалась помощь в дискриминации изображений, проводилась работа над ошибками;

– навык «Помоги» начали использовать 6 детей из 7;

– навык ожидания на просьбу с карточкой «Жди» 5 детей из 7.

2. Обучены родители, навыки коммуникации перенесены домой.

3. У детей улучшилось поведение, они стали самостоятельно или с минимальной помощью волонтеров удерживаться в структуре занятий. Уменьшилась частота и интенсивность нежелательного поведения, так как сформированные навыки коммуникации выступили в качестве функционально эквивалентного альтернативного поведения.

4. Повысилась мотивация к продуктивной деятельности, подростки начали активно осваивать навыки на столярной мастерской и кулинарии. Дети, которые ранее не включались в деятельность, все бросали, убегали, отказывались от деятельности, не брали в руки материалы, инструменты, стали активно в нее включаться. Кроме того, расширение деятельности позволило расширить у подростков PECS словарь. На следующий учебный год запланировано поставить задачи на отработку навыков продуктивной деятельности и расширение видов деятельности, увеличение продолжительности занятий в мастерских.

Таким образом, занятия в мастерских центра «Дорогою добра» использовались как площадка для отработки навыков коммуникации с применением системы PECS у подростков с РАС и другими особенностями развития, а появление функциональной коммуникации оказало положительное влияние на повышение мотивации и улучшение навыков продуктивной деятельности. В свою очередь, появление интереса к продуктивной деятельности и расширение ее видов вновь становится базой для расширения коммуникативных возможностей подростков.

Список литературы:

1. Александрова Л.О., Багаутдинова В.В., Князева Ю.К. и др./ отв. Ред. Симакова В.И. Организация социальной и трудовой занятости в мастерских для людей с ментальной инвалидностью: методическое пособие. – 2-е изд., испр. и доп. - Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2021. – 192 с.

2. Александрова Л.О., Токарева Ю.И. Керамическая мастерская для людей с особыми потребностями. Методическое пособие для специалистов социальной сферы по вопросам сопровождаемой трудозанятости для людей с инвалидностью в художественно-ремесленных мастерских (АНО НПСПО «Благое дело») – Верхний Тагил: Уральское провинциальное издательство – 2016. – 28 с.
3. Бейлезон С.В., Петровская Н.П. Пособие по сопровождению людей с РАС и другими нарушениями интеллектуального развития в процессе общественно-полезной дневной трудовой занятости. – М.: ООО «Мастерпринт», 2021. – 48 с.
4. Головина Г.А., Карпова Н.А., Печенина Е.В. и др. Психолого-педагогическое сопровождение обучения профессиональным навыкам молодых людей со сложной структурой дефекта в условиях ремесленно-творческих мастерских. Методическое пособие. – М.: ИП ЗИМ, 2012. – 56 с.
5. Ковалёв В. М., Могильный Н. П. Русская кухня: традиции и обычаи. — М.: Советская Россия, 1990. — 256 с
6. Коэн М., Герхард П. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом/ Пер. с англ. У Жарниковой; науч.ред. С.Анисимова. - Екатеринбург.:Рама Паблишинг, 2018.
7. Крывелева Ю.Б., Левашова К.В., Пукач М.И. Керамика для радости и сенсорной интеграции. – Академия «Со-единение»
8. Лаврентьева Т.Е., Караневская О.В. Обучение основам ремесла и развитие общения на занятиях в керамической мастерской. Изд. 2-е – М.Теревинф, 2018. – 56 с.
9. Липес Ю.В. Ремесленные мастерские: от терапии к профессии. - М.: Теревинф, 2004. - 136 с.
10. Липес Ю.В. Творческие профессии для людей с инвалидностью. – М.: Теревинф, 2009. – 200 с.
11. Моржина Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. – М.: Теревинф, 2006. – 40 с.
12. Островская М.И., Сафиуллина Г.К., Рубец О.Н. и др. Центр дневной трудовой занятости. Брошюра СПб БОО «Перспективы» 2013 г. 43 с.
13. Старобина Е.М. Использование творческой деятельности в сопровождении и обучении детей и взрослых с тяжелыми двигательными нарушениями: сборник материалов по итогам круглого стола 2 декабря 2014 г./ под ред. Е.М. Старобиной. – СПб, 2015. – 104 с.
14. Токарева С.И., Токарева Ю.И. Ремесленные мастерские для «особых» людей: развитие, трудозанятость, включение в социум. Методическое пособие для специалистов социальной сферы по вопросам

- сопровождаемой трудозанятости для людей с инвалидностью в художественно-ремесленных мастерских (АНО НПСПО «Благое дело») – Верхний Тагил: Уральское провинциальное издательство – 2016. – 50 с.
15. Тверская О.Н., Матвеева А.А., Сафронова Е.В. и др. Творчество в условиях безмолвия (художественная деятельность как основа для развития коммуникации): Сборник статей по материалам круглого стола 26-27 марта 2021 г. – Санкт-Петербург: 2021. – 48 с.
16. Фрост, Лори. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Лори Фрост и Энди Бонди. - М.: Теревинф, 2011.
17. Царев А.М., Виноградова Е.А., Зуева Е.А., Нестерова А.Г. Вместе к самостоятельной жизни: Опыт работы Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области; под ред. А.М. Царева. – Псков: ПОИПКРО, 2014. – 161 с.

Систематическая десенсибилизация на занятиях по кулинарии, как метод пищевой терапии у детей с расстройством аутистического спектра

Елезева Оксана Андреевна – логопед, Центр поддержки семей с детьми с особенностями развития РООРДИ «Дорогою добра» Кировской области, город Киров, Россия

Термин расстройства аутистического спектра (РАС, англ.: ASD – autism spectrum disorders) относится к группе состояний, связанных с развитием нервной системы и характеризующихся нарушениями в трех сферах: социальном взаимодействии, коммуникации (использовании вербального и невербального языка), а также ограниченными и повторяющимися моделями в поведении, интересах и деятельности. Согласно статистическим данным с каждым годом количество людей с РАС в мире увеличивается. К сожалению, на сегодняшний день до конца неизвестна этиология заболевания и ведутся активные исследования в области патогенетических аспектов развития проявлений аутизма.

Наряду с неврологическими изменениями у детей при расстройстве аутистического спектра отмечаются нарушения пищевого поведения. Наличие трудностей в приеме еды, пищевая избирательность – это серьезная проблема с потенциально негативными последствиями. Игнорирование трудностей, связанных с приемом пищи у детей с расстройством аутистического спектра на ранней стадии, может стать причиной дефицита питательных веществ и других медицинских осложнений. Длительное сохранение проблемы может оказать негативное влияние на обучение и развитие ребенка, внутрисемейные отношения. Поэтому появление любых сомнений в отношении пищевого поведения должно стать поводом для обсуждения с опытным педиатром или диетологом. Специалист поможет оценить риски, спрогнозировать отложенные негативные последствия и помочь в решении вопроса.

Проблемы с пищевым поведением распространены среди детей с РАС, по некоторым оценкам, до 70 процентов. Причины разнообразны и взаимозависимы, часто сочетаются между собой. Пищевая избирательность может возникать в связи с особенностями сенсорной системы, желудочно-кишечными проблемами, генетическими факторами, а также при высокой тревожности, трудностях в социальной коммуникации. Ограничения в приеме еды может быть следствием настойчивого введения в рацион ребенка новых продуктов. Ежедневные попытки родителей или специалистов заставить съесть новый продукт приводят к развитию привередливости в еде, формированию ограниченного рациона. Со временем такое поведение закрепляется. [2]

Дети с РАС с нарушениями пищевого поведения могут отказываться от еды, иметь узкий круг пищевых предпочтений, склонность к перееданию отдельных (преимущественно углеводосодержащих) видов продуктов. В особых случаях у детей может наблюдаться дискомфорт, отказ от прикосновения к «нелюбимым» продуктам. Любые проявления могут привести к формированию крайне ограниченного рациона. Иногда даже безобидные на первый взгляд

ограничения грозят дезадаптацией в будущем, и поэтому требуют прицельного внимания со стороны родителей и специалистов.

Первым этапом на пути к коррекции ограничений пищевого поведения является медицинское обследование. Крайне важно исследовать медицинские причины и исключить противопоказания. При выявлении каких-либо медицинских ограничений необходимо их учитывать при составлении программы вмешательства.

Перед созданием программы коррекции пищевой избирательности необходимо собрать исчерпывающую информацию о ритуале приема еды; предпочитаемых продуктах и их количестве, которое может съесть ребенок; «нелюбимых» продуктах, проблемном поведении. Программа вмешательства должна включать только доказанные и эффективные методики коррекции. Одним из таких подходов является метод систематической десенсибилизации, который заключается в постепенном и очень плавном введении продукта.

Существует несколько методик для коррекции пищевого поведения. Поведенческая терапия – это единственная методика лечения расстройства приема пищи у детей с экспериментально доказанной эффективностью. Систематическая десенсибилизация – это еще одна техника, которая часто применяется в клинической практике. Используя этот метод, терапевт предоставляет ребенку широкий выбор пищевых продуктов, не предлагая при этом сразу их съесть. В отличие от строго поведенческой методики, при использовании этого подхода терапевт не применяет прямого давления и вместо этого следует за инициативой ребенка в его готовности откусить кусочек. Одно из исследований показало, что систематическая десенсибилизация является настолько же эффективной, как и методика оперантного обуславливания в повышении уровня принятия новых продуктов питания с детьми с чрезмерной избирательностью в питании. [1]

В центре Дорогою добра реализуется программа «Социализация и подготовка к трудовой деятельности школьников с особенностями развития». По данной программе в 2023 году занимается 67 детей школьного возраста от 7 до 12 лет, имеющих ментальные, эмоционально-волевые, двигательные и тяжелые множественные нарушения развития. Из них 27 детей с диагнозом расстройство аутистического спектра, и часть из них имеют различные нарушения пищевого поведения: пищевую избирательность, отказ от определенных групп продуктов, ритуальное питание, нарушение жевания и глотания, отсутствие навыков приема пищи. Часть ребят имеют крайне ограниченный рацион, в котором менее 10 продуктов.



Фото 1. Занятие по кулинарии

Занятия проводятся 1 раз в неделю и включают в себя 8 блоков, одним из них является кулинария. На ней мы решаем как базовые задачи, такие как чистить и резать продукты, так и высокофункциональные, такие как приготовить блюдо по визуальному рецепту или самостоятельно. Рецепты блюд на занятиях мы формируем с учетом возможностей детей, начиная с простых блюд – бутерброды, салаты, – и постепенно расширяем меню, дополняя его супами, различными гарнирами и сладкой выпечкой. Обязательно проводится работа с родителями для обобщения навыка приготовления блюд дома.

На кулинарии мы сначала смотрим визуальный рецепт, обсуждаем, какое блюдо готовим, какие продукты и посуда нам понадобятся для занятия, затем знакомимся с шагами приготовления.

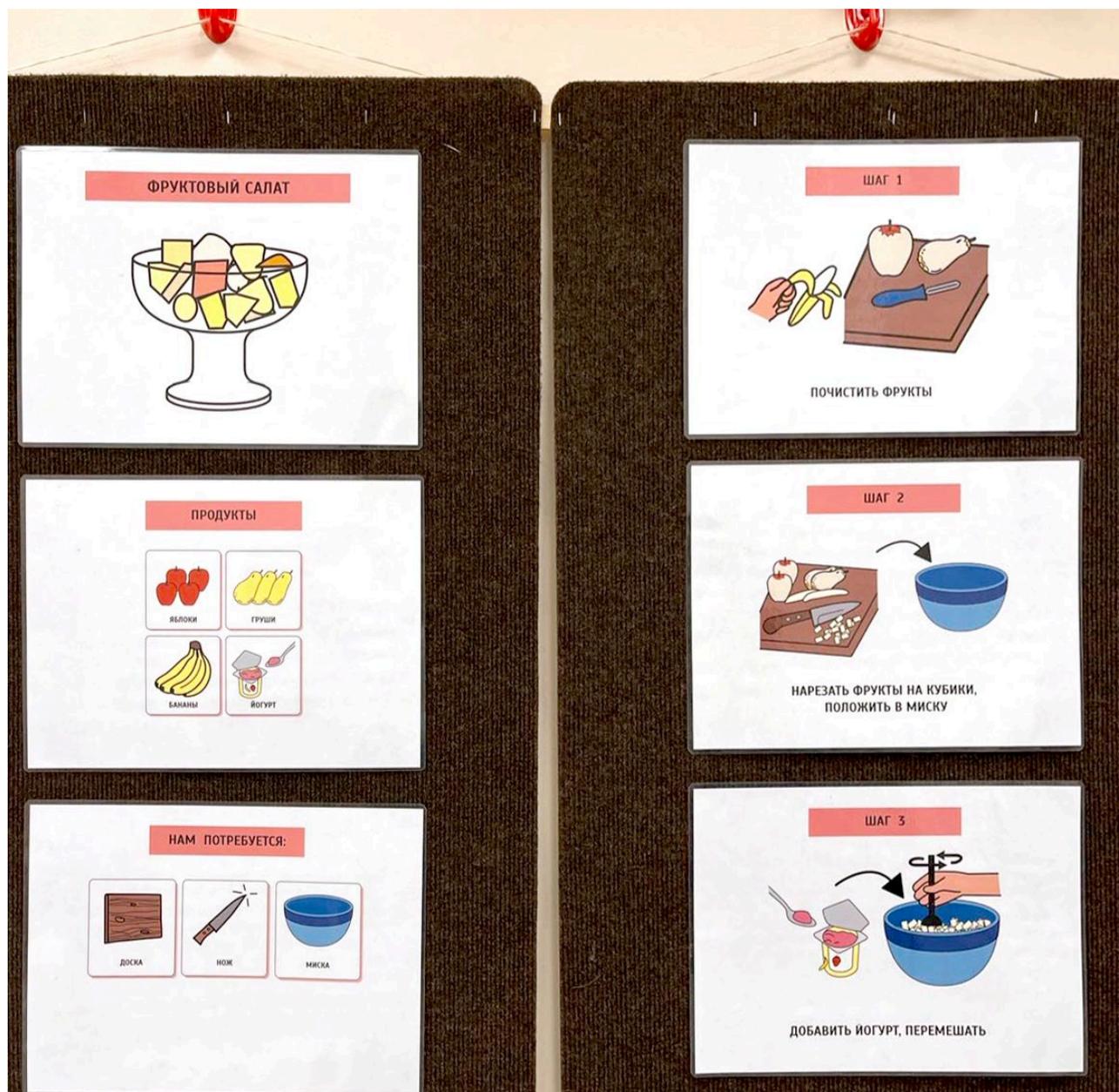


Фото 2. Визуальный рецепт.

На занятиях необходимо сформировать сотрудничество и создать благоприятные условия. При взаимодействии с продуктами педагоги не проявляют настойчивости и директивности, позволяя ребенку самому определять время и интенсивность работы с ними. На первых этапах важно познакомить ребят с разными продуктами, для чего мы сначала предлагаем прикоснуться к ним, понюхать, далее обсуждаем их категорию, запах и вкус, пробуем маленькие кусочки. После этого начинаем готовить. В процессе приготовления педагоги поддерживают ребенка при контакте с продуктом, оказывают помощь при необходимости. Инициатива ребенка обязательно подкрепляется. Одна из основных задач, которая решается на занятиях у детей с нарушениями пищевого поведения, – это возможность спокойно находиться рядом с продуктами, трогать их, взаимодействовать при приготовлении.



Фото 3,4. Чистим фрукты, режем овощи

Очень сложно есть брокколи на ужин, если человек не знает, как ее резать, варить или тушить. Также человек может опасаться есть апельсин, особенно в окружении других людей, если он не знает, как его чистить и нужно ли это делать. [1]

Для многих детей процесс приготовления еды вызывает недопонимание в силу отсутствия опыта и наблюдения за созданием блюд. Дети с РАС не всегда проявляют инициативу к приготовлению еды дома, чаще они видят блюда уже готовыми. Недостаток практических навыков и представлений о составе блюд и процессе их создания может быть причиной волнения, формирования ограничений в рационе. Привлечение ребенка к манипуляциям с продуктами устраняет дефицит практического опыта, а самостоятельное приготовление блюда может стать отличным поводом, чтобы попробовать созданный кулинарный шедевр.



Фото 5. Нюхаем бананы

На групповых занятиях появляются большие и маленькие успехи. У детей формируются навыки приготовления еды, вместе с этим расширяется пищевой рацион. Как же приятно слышать каждый раз: «Оксана, смотрите, Илья никогда раньше не ел салат, а приготовив в первый раз самостоятельно, доедает вторую тарелку».

Арман и Сережа на первых занятиях не трогали руками продукты, которые не едят, пытались резать и чистить, не прикасаясь к ним. Спустя 1 год обучения, по локоть измазавшись в свекле, трут ее для борща.

У Артема был рвотный рефлекс при виде продуктов, которые он не ест. Сейчас он спокойно их трогает, режет на слайсере и начинает постепенно пробовать новое.

Кирилл все свои 10 лет ел только цельные небольшие по размеру продукты, которые помещались в рот целиком, оказалось, что у него нет навыка кусания. Мы научили его не только откусывать, но и ломать продукт на кусочки. Теперь в его рационе полноценные блюда.

Ярослав попросил покушать колбасу, но той, которую он ест, не было в центре, и мы дали другую. Он сначала посмотрел на нее, понюхал, потрогал, приложил к губам, откусил маленький кусочек, а затем съел. Ведь он уже знает,

что нужно делать с новыми продуктами. Всю цепочку он выполнил без помощи и подсказок педагога.

Георгий спокойно варит свои любимые макароны, а по началу был в настоящем шоке, от того, что, оказывается, изначально они сухие.

Случаются и казусы в работе: например, мама Феде говорит, что он никогда не ест цельнозерновой хлеб, вспоминаем мы об этом, когда Федя готовит бутерброды и доедает уже пятый кусок такого хлеба.

Лера начала есть в центре абсолютно все блюда, которые приготовила сама. Дома рацион остается ограниченным, требуется генерализация навыка. А начала она кушать новые продукты, после того как съела все очистки от картошки, которую чистила. Что-то в них, изменило отношение Леры к еде.

Таких историй становится всё больше. И это всего лишь часть нашей совместной работы. На групповых занятиях метод систематической десенсибилизации требует более продолжительного времени в пищевой терапии. С некоторыми детьми ведется индивидуальная работа под курацией и супервизией поведенческого аналитика.



Фото 6. Трапеза

На перекусе и трапезе формируются навыки приема пищи, усидчивость, а также реализуется метод вмешательства посредством сверстников. Дети начинают кушать, глядя на своих одноклассников.

Главной нашей целью является улучшения качества жизни детей и их семей. И если успешное завершение кейсов в пищевой терапии уже улучшило их социальный уровень, то мы движемся в правильном направлении!

Список литературы:

1. Дженнифер Дж. Томас, Камрин Т. Эдди. Когнитивно-поведенческая терапия избегающего/ограничительного расстройства приема пищи (ИОРПП).: Пер. с англ.- СПб.: ООО «Диалектика», 2022. - 352 с.
2. Лиф Рон, Макэкен Джон. Идёт работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме. Издательство: ИП Толкачев, 2016. -608 с.

Визуальные опоры и средства альтернативной и дополнительной коммуникации в освоении детьми с РАС игры на гитаре и укулеле

Епишина Оксана Олеговна – педагог по гитаре, дефектолог центра поддержки семей с детьми с особенностями развития "Дорогою добра" Кировской области, г. Киров, Россия

Епишина Анна Олеговна – педагог по гитаре, логопед центра поддержки семей с детьми с особенностями развития "Дорогою добра" Кировской области, г. Киров, Россия

В данной статье рассказывается о структуре музыкальных занятий и методике, используемой при обучении детей с РАС и другими ментальными особенностями в Центре поддержки семей с детьми с особенностями развития РООРДИ «Дорогою добра».

Важным элементом каждого музыкального занятия является визуальное расписание, которое помогает ученикам удерживаться в структуре занятия. Иногда ученик сам выбирает «дела» на сегодняшний урок. После обсуждения расписания мы здороваемся песней-приветствием (ритуал начала занятия).

В ходе основного блока занятия – обучение игре на гитаре или укулеле, ученики осваивают базовые навыки: постановка рук, настраивание гитары или укулеле, игра упражнений, мелодии по нотам, аккомпанемента к песням, работа с метрономом, игра в ансамбле. Во время музыкальных занятий отрабатываются не только специальные навыки игры на инструментах, но и концентрация внимания, навыки саморегуляции, коммуникации.

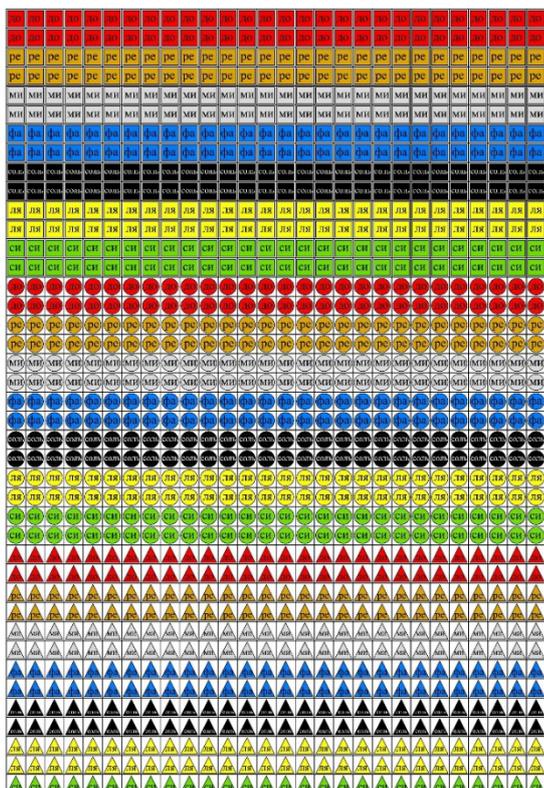


Рис. 1

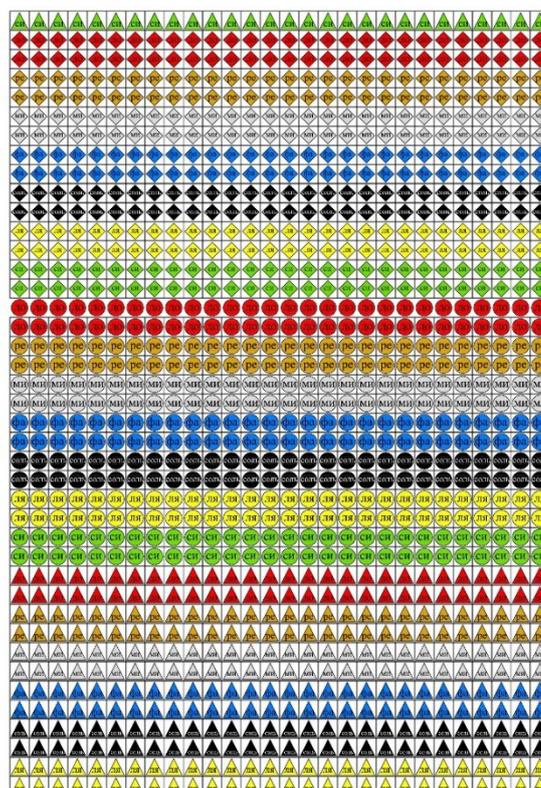


Рис. 2

Визуальные опоры являются важным компонентом каждого этапа занятия. Мы используем систему наклеек на гриф: у каждой ноты есть свой цвет, каждой октаве присвоена своя геометрическая форма. Вдохновил опыт работы специалистов из Финляндии, где стажировались наши педагоги. Нотные партитуры также раскрашиваются, что помогает детям легче ориентироваться в нотах на нотном стане. Дети сначала научаются играть одноголосные мелодии, затем переходят на двухголосье.

Adaptación escolar
para flauta dulce

Ángel Sánchez Barea
CEIP Ángel Frigola
La Mojonera

HARRY POTTER

(MÚSICA COMPUESTA POR JOHN WILLIAMS)

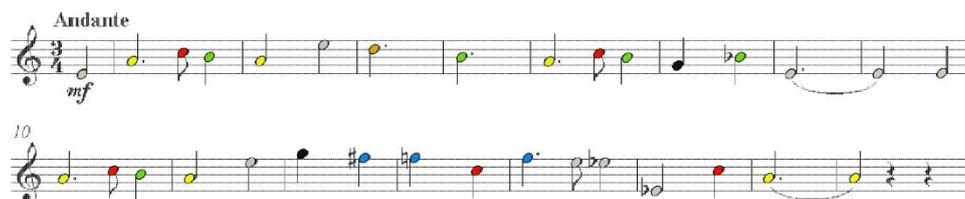


Рис. 3

Я ТЕБЯ НИКОГДА НЕ ЗАБУДУ...

Из рок-оперы "Юнона" и "Авось"

Moderato А. Рыбников

The image shows a musical score for a piece by A. Rybnikov. It is marked 'Moderato'. The score consists of six staves. The first staff starts with a treble clef and a 2/4 time signature. The notes are colored: red, green, yellow, blue, and black. There are various musical markings throughout, including 'trp', 'VII', and first/second endings. The piece ends with a double bar line.

Рис. 4

Кроме того, система наклеек на гриф с визуальными опорами применяется и к изучению аккордов, во время игры дети ориентируются на раскрашенные схемы аккордов. По прошествии времени многие дети уже могут играть и без наклеек.

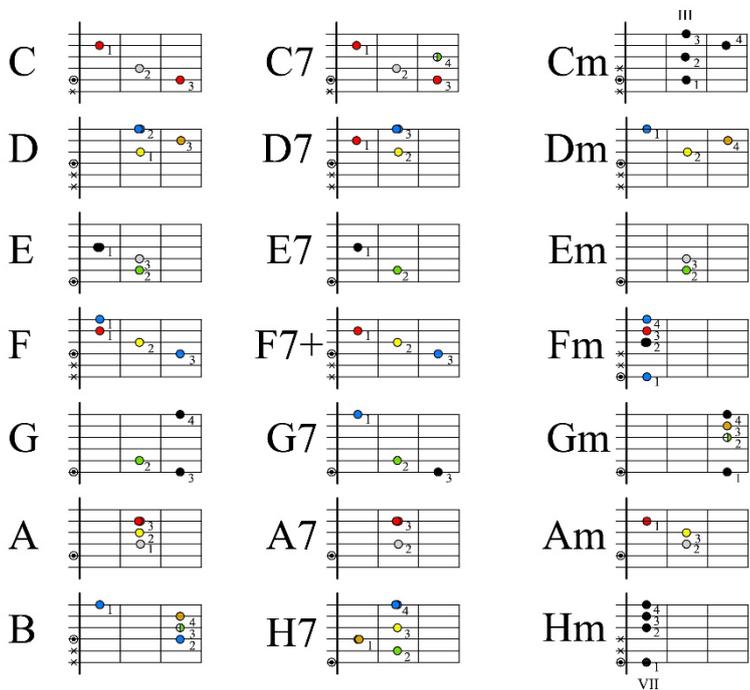
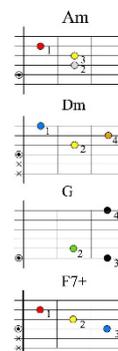


Рис. 5

Кукушка

Am
Песен, еще не написанных, сколько?
G Dm
Скажи, кукушка,
Am
Пропой.
Am
В городе мне жить или на выслках?
Am
Камнем лежать G Dm
Или гореть звездой?
Am
Звездой...
Привет: G F7+ Am
Солнце мое, взгляни на меня: Am
G F7+ Am
Моя ладонь превратилась в кулак.
G F7+ Am
И если есть порох, дай огня.
G F7+ Am
Вот так.



Кто пойдет по следу одинокому?
Сильные да смелые головы сложили в поле,
В бою.
Мало кто остался в светлой памяти,
В трезвом уме да с твердой рукой в строю.
В строю.

Привет:
Где же ты теперь, воля вольная,
С кем же ты сейчас ласковый рассвет встречаешь?
Ответь!
Хорошо с тобой да плохо без тебя.
Голову да плечи терпеливые под плеть.
Под плеть.

Привет:

Рис. 6

Визуальные опоры и образные названия применяются и для изучения детьми струн. Каждая струна названа животным, которое звучит на определенной высоте, количество животных соответствует номеру струны: одна мышка – 1 струна, два котенка – 2 струна, три совы – 3 струна, четыре волка – 4 струна, пять слонов – 5 струна, шесть медведей – 6 струна. Образные названия струн мы применяем к освоению схем аккордов, игры перебором.



Рис. 7

Визуальные опоры для изучения ритмов выглядят как ряды больших и маленьких образов, например, любимых мульт персонажей. Сильная доля – персонаж большого размера, слабая – маленького.



Рис. 8

Для освоения достаточно трудных для детей навыков игры на струнных инструментах используются игровые методы и песни-игры с повторяющимися словами, движениями.

Особенно ученикам нравится игра Евгения Красильникова "Лунатики", (на основе песни Валерия Золотухина и Александра Ермолова).

Летают по всей галактике

Зелененькие лунатики,

Не могут они никак

С (имя ребенка или название предмета) найти контакт

Необходимо дотронуться до человека или предмета. Мы ищем контакт друг с другом, с гитарой, с укулеле, со струнами, с нотами. Благодаря этой песне дети быстро запоминают ноты и номера струн. Кроме того, песню «Лунатики» очень легко играть, дети сами с удовольствием играют ее и дают подобные задания своему педагогу.

Последним этапом в расписании перед прощанием всегда в качестве поощрения присутствуют любимые песни ученика.

На начальном этапе обучения последний этап с любимыми песнями может занимать значительную часть урока. Ребенок адаптируется к новой деятельности, она должна приносить радость и желание снова в ней участвовать. Да и сам урок может быть совсем недолгим. Постепенно ребенок адаптируется и без труда занимается полноценное занятие в течение 45-60 мин., а в конце поет или самостоятельно играет любимую песню.

Конец занятия обозначается так же песней-ритуалом прощания.

На всех уроках с детьми, не владеющими звучащей речью или имеющими проблемы в коммуникации, используются средства альтернативной и дополнительной коммуникации: PECS, коммуникативные таблицы, жесты, технические средства.

Истории учеников

Чтобы лучше понять, насколько индивидуальна работа с каждым ребенком, приведем несколько историй учеников, разных по возрасту и времени занятий музыкой.

Рома

Роме 13 лет, занимается на музыкальных занятиях третий год. У Ромы РАС, интеллектуальные нарушения, поведенческие трудности, выраженные проблемы коммуникации, отсутствие звучащей речи, Рома использует PECS. Мама Ромы прислала нам видео, как Рома самостоятельно подходит дома к папиной гитаре, интересуется ей. Мы решили попробовать начать занятия музыкой. На первом же занятии ребенок проявил хорошие способности и большую мотивацию к игре на укулеле. За несколько занятий Рома практически сходу освоил первые переборы и бои, научился ставить первые аккорды, стал играть с педагогом в дуэте песни.



Фото 1

Однако мы столкнулись с тем, что занятия не все могли состояться из-за нересурсного состояния Ромы, были неединковы по времени – могли длиться 10-15 минут. Спустя год с началом пубертатного периода мотивация к занятиям как будто пропала совсем. Рома отказывался играть, на занятиях начиналось нежелательное поведение, продуктивность занятий была низкой. Однако мы с родителями приняли решение продолжать занятия. Спустя год, когда Рома пришел к нам в сентябре после летних каникул, он стал играть как ни в чем не бывало, он помнил все, чему его учили до этого. Постепенно наши занятия стали достигать сорока минут, стало улучшаться качество игры на укулеле, появились новые аккорды, песни.

В следующем учебном году мы показали Роме фортепиано. Он сразу проявил к нему интерес, стал нажимать на клавиши. Мы включили фортепиано

в наши индивидуальные занятия. Теперь Рома переключается с одного инструмента на другой и очень успешен в этом.

Сейчас Рома с большим желанием приходит на музыкальные занятия, активно включается в процесс: сам составляет визуальное расписание, сам следит по партии, когда играет по нотам, отрабатывает новые аккорды, работает над качеством звучания, выбирает любимы песни с помощью PECS коммуникации, а потом внимательно их слушает. Следующая наша цель – выступление на квартирнике.

Вера, мама Ромы: «Когда мы начинали заниматься музыкой, у меня не было больших ожиданий. Мы договорились с педагогом, что будем заниматься, пока есть интерес. Но в какой-то момент начали происходить очень важные изменения. У Ромы выстроились доверительные дружеские отношения с педагогом, он с желанием ходит на занятие, планирует свой урок и старательно учит гаммы, улучшилась коммуникация и увеличилось время продуктивной работы. А самое важное – он вовлечен в совместную с педагогом работу и получает удовольствие».

Паша



Фото 2

Паше 14 лет, занимается на музыкальных занятиях четыре года. У Паши РАС, интеллектуальные особенности, поведенческие и коммуникативные трудности.

С самого начала занятий мальчик проявил музыкальные способности. Паша мог исполнить мелодию вокализмами, быстро запомнил гамму и первые упражнения. Он быстро перенес навык на групповые занятия, играл сложные песни боем на музыкальном блоке групповых занятий.

С началом пубертата отношение Паши к занятиям изменилось. Он отказывался заниматься, кричал, замахивался инструментом, не выполнял требований. По словам родителей, Паша отказывался посещать занятия гитарой.

Мы сняли часть требований и стали думать над мотивацией к дальнейшим занятиям. Важно, чтобы эта мотивация была в сфере музыки. Мы решили попробовать другие инструменты. Пашу очень заинтересовали чайм-бары и колокольчики, он быстро их освоил и играл по нотам. Гитара и укулеле тоже лежали рядом, но требований на них заниматься на занятии не было. Затем было введено правило «сначала-потом». Сначала Паша должен был выполнить простое задание на гитаре или укулеле, потом он получал чайм-бары или колокольчики. Так постепенно Паша восстановил свой прошлогодний результат,

а к концу учебного года освоил новые навыки. Но на групповых занятиях он все ещё отказывался играть.

В это время мы организовывали первый квартирник "Дорогою добра". Очень робко мы надеялись, что Паша там сыграет. Сначала попробовали выводить его в зал на маленькую аудиторию, получилось. На квартирнике было сложнее, был полный зал незнакомых людей, Паша вышел, играл, но периодически очень кричал. Подготовленный зритель не обращал внимания на крики. А после выступления его педагог подошла с искренними словами восхищения и вручила Паше любимую шоколадку. С того момента Паша уже без поведенческих трудностей выступил ещё на двух квартирниках с большим желанием. Квартирники проходили в разных помещениях, с большим количеством зрителей. Выступал он в разных составах, сольно и с разными инструментами, чему мы безмерно рады! Занятия сейчас тоже очень продуктивны и доставляют радость и Паше, и педагогу. А мы понимаем, как важно верить в своих учеников.

Лариса, мама Паши: «С возраста примерно 4-5 лет стала замечать, что у сына неплохое чувство ритма и любовь к музыке. Пыталась после 7-8 лет найти педагога-музыканта, но с ребёнком с РАС желающих работать не нашлось (обращалась в несколько школ искусств, по частным объявлениям). Когда в «Дорогою добра» нам предложили обучение игре на укулеле, я вообще не верила, что это возможно. Но оказалось, педагоги в наших детей верят больше, чем сами родители. Не скрою, поначалу было трудно. Нет, не так! ОЧЕНЬ-ОЧЕНЬ ТРУДНО! Много раз руки почти опускались, хотелось бросить. Но Оксана, с виду мягкая, нежная, спокойная, милая женщина оказалась человеком с таким внутренним стержнем! Безусловная любовь к своему делу, безграничное терпение и безоговорочное принятие. Вот что нам помогло добиться результатов! Сейчас сын играет на укулеле, гитаре. С листа может читать аккорды, очень быстро запоминает их последовательность. Но самое выдающееся его достижение (при безмерной помощи и поддержке педагога) – это публичные выступления. Наша признательность педагогам центра безгранична – за веру в Пашу и предложение заниматься, за раскрытие врождённого таланта, терпение, веру в возможности нашего особенного (а не с особенностями) сына. Верю, что это не последние наши достижения!»

Музыкальная группа. Эксперимент

В группе 10 детей 10-13 лет, преимущественно с РАС. Все дети индивидуально занимаются у педагогов по музыке.

Объединив усилия, психолог группы и педагог по музыке решили сделать одним из блоков групповых занятий «занятие-ансамбль», чтобы развивать у детей коммуникацию через общие интересы – музыку.

Когда мы в первый раз посадили всех детей в один кабинет, никто не обращал внимания ни друг на друга, ни на педагога по музыке (руководителя ансамбля), каждый играл свою партию в своем темпе, не синхронизируясь с другими.

Мы начали решать задачи по отработке навыков игры на инструментах на индивидуальных занятиях, учили партии с каждым учеником отдельно в строго заданном темпе метронома. После индивидуальной отработки пробовали соединять исполнение ребят на общем групповом занятии. Также каждая партия игралась учениками отдельно: один играл, остальные должны были ждать. Помогали визуальные опоры: сами партии, карточки «Жди» и «Тихо». Примерно через 3 месяца ребята увидели друг друга, руководителя, стали прислушиваться, появились первые результаты. Мы начали учить их играть мелодию одновременно, вступая и делая паузы в нужный момент.



Фото 3

Помимо этого, дети стали общаться друг с другом на тему музыки, своих музыкальных занятий, музыкальных предпочтений.

В течение первого года обучения в групповом формате наш ансамбль уже два раза выступил на квартирниках с мелодиями из «Гарри Поттера» и «Семейки Адамс». Абсолютно точно можно сказать, что эксперимент удался!

Таким образом, обучение игре на музыкальных инструментах помогает детям с РАС не только освоить новые навыки. Оно способствует расширению круга интересов, развитию коммуникации, умения удерживаться в структуре занятия, выделять ведущего педагога, формирует самодисциплину, помогает детям научиться выстраивать межличностные отношения со взрослыми и сверстниками.

Учебно-методическое издание

**«Системная помощь семьям, воспитывающим детей
с расстройством аутистического спектра»**

Сборник материалов конференции

Составитель Е.В. Каретникова

Региональная общественная организация родителей детей-инвалидов
«Дорогою добра» Кировской области
610020, Кировская обл., г. Киров, ул. Розы Люксембург, 68а
дорогоюдобра.рф

Подписано в печать 16.11.2023. Формат 60х90 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 2. Тираж 200.