

ЗАГУМЕННАЯ О.В.,  
СКРОБКИНА О.В.,  
СОЛДАТЕНКОВА Е.Н.

# Организация сопровождения психологом и дефектологом детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

*Из опыта работы в классе*

**В** настоящее время наблюдается бурное развитие образовательных технологий в рамках комплексной реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра. Описаны условия, необходимые для максимальной компенсации подобных нарушений:

– создание единого комплексного интегративного реабилитационного пространства,

– учет необходимости системной коррекции и развития психических функций в процессе обучения,

– формирование способности к установлению эмоциональных связей,

– преодоление трудностей коммуникации и социализации.

Именно эти условия необходимо учитывать при организации комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра, т.к. у детей данной категории, в соответствии с традиционной точкой зрения, нарушение состоит из триады нарушений: социальных, коммуникативных и поведенческих (Гилберт К., Питерс Т., 2002).

Следовательно, необходимо учитывать потребность в такой форме сопровождения детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, которая позволила бы создать единое реабилитационное пространство с учетом обеспечения системной коррекции описанных нарушений.

Совершенно очевидно, что, находясь в таком пространстве, ребенок может получить наиболее эффективную помощь в преодолении своих трудностей.

В течение последних лет в Центре психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков в начальной школе для детей с расстройствами аутистического спектра предпринимались усилия по созданию подобной формы сопровождения школьников 1-го класса, обучающихся по программе коррекционно-развивающего обучения.

Условием, обеспечивающим единое образовательное пространство и системность в коррекционном воздействии, стало сопровождение отдельного класса педагогом-психологом.

В данной модели помощи детям с расстройствами аутистического спектра наиболее полную реализацию получают **принципы сопровождения детей с особыми образовательными потребностями**, выделенные Е.И. Казаковой, разработавшей концепцию сопровождения как новую образовательную технологию (Казакова Е.И., 2001). Учет данных принципов при организации психолого-педагогического сопровождения класса может значительно повысить эффективность коррекционного обучения. В своей работе мы пытались решать следующие задачи:

– **мультидисциплинарность** (комплексный подход): при данной модели сопровождения команда специалистов включена в единую организационную модель (классно-урочную и внеклассную работу) и стремится к установке единой системы методов и требований;

– **рекомендательный характер советов сопровождающего**: при организации коррекционного процесса следует учитывать и тот факт, что решения специали-

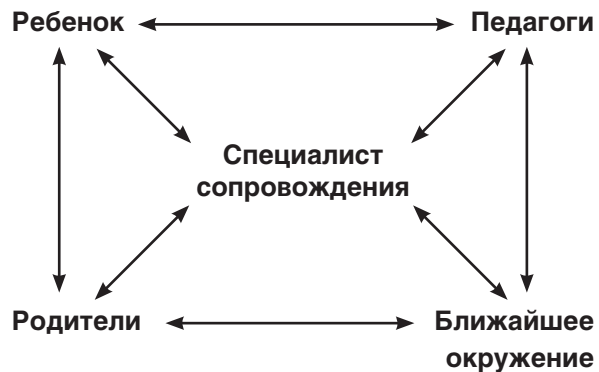


Рис. 1. «Субъектный четырехугольник»  
(по Е.И. Казаковой, 2000).

стов в процессе оказания помощи ребенку могут носить лишь рекомендательный характер, и не всегда у значимых для ребенка взрослых находится возможность для реализации этих решений. Приходится зачастую сталкиваться с тем, что одна из сторон «субъектного четырехугольника» (см. рис. 1) по каким-то причинам не может принять участие в реализации рекомендованного решения. Тогда функции этой стороны могут принять на себя другие участники проблемы, очень часто – специалист сопровождения.

Таким образом, на практике очевидным становится факт того, что специалисты системы сопровождения в зависимости от показаний могут стремиться подменить своими советами и действиями «неработающие элементы» системы. Выполнить это намного легче в условиях психологического сопровождения класса педагогом-психологом;

– **«на стороне ребенка»**: при организации работы по сопровождению класса не следует забывать главный принцип Франсуазы Дольто. Ведь на стороне взрослых – многочисленные социальные структуры, возможности самореализации, авторитет педагога. А у ребенка? Он сам и ... независимый специалист сопровождения;

– **стремление к автономизации:** с одной стороны, независимость педагогов-психологов – гарант защиты ребенка от давления педагогов и администрации. С другой стороны, автономные сотрудники оказываются малоинформированными о реальной жизни всех участников коррекционно-образовательного процесса. Поэтому появившаяся в практике модель наиболее приемлема: ведь специалист сопровождения имеет возможность сделать более точные наблюдения за поведением детей, родителей, а также специалистов, которые занимаются с ребенком, и может обратить внимание педагогов и родителей на действия, негативно влияющие на психическое самочувствие воспитанников;

– **непрерывность сопровождения:** данный принцип находит свою реализацию в том, что ребенку гарантирован последовательный подход на всех этапах помощи в решении проблемы, в том числе и во внеурочное время.

Данная форма работы наиболее полно отражает и содержание самого термина «сопровождение» как совокупности последовательных действий, позволяющих субъекту (а именно – специалисту сопровождения) определиться с принятием решения и нести ответственность за реализацию этого решения (Казаква Е.И.). Ведь при данной организационной форме работы, действительно, появляется возможность более последовательно осуществлять коррекционно-воспитательную работу с детьми, контролируя реализацию психолого-педагогических рекомендаций, и получать наиболее достоверную оценку коррекционного воздействия посредством наблюдения за детьми и во внеурочное время.

Ранее специалист сопровождения лишь имел возможность дать рекомендации, которые не всегда выполнялись

или выполнялись не в полном объеме из-за объективных причин (занятости учителя, родителей...).

При сопровождении класса нами были выделены следующие направления в работе:

– диагностика психологической проблемы у каждого ребенка и постановка годовой задачи с целью нивелирования проблемы,

– информация о сути проблемы конкретного ребенка и путях ее решения участниками процесса сопровождения (педагогом-психологом, учителем-дефектологом, родителями и др.),

– консультации на этапе принятия решения,

– первичная помощь на этапе реализации плана,

– основная работа специалистов сопровождения и значимых для ребенка взрослых на этапе реализации плана.

О том, что предлагаемая форма сопровождения класса педагогом-психологом помогла повысить качество оказываемой детям помощи, говорит факт снижения показателей их дезадаптивного поведения. Обращает внимание и то, что дети, посещающие такие классы, быстрее справляются с проблемами, которые ранее не удавалось решить (избирательность в питании, посещение туалета, поведенческие отклонения...). Благодаря появившейся возможности наблюдения за детьми в процессе учебы и внеурочных занятий проблемы обозначаются более точно, и рекомендации более последовательно внедряются в учебно-коррекционный процесс.

Опыт работы данной модели за период трех лет с 2007 по 2009 учебный год показывает, что число специалистов, желающих работать в рамках данной модели, а также родителей, желающих, чтобы их ребенок участвовал в данной форме сопровождения, растет.

Таким образом, данная модель является хорошим ресурсом и обеспечивает дополнительную возможность адаптации, индивидуализации и интеграции ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Предлагаем рассмотреть вариант сопровождения психологом и дефектологом детей 1-го класса (КРО), в котором обучались 5 человек с расстройствами аутистического спектра.

У ребят проявлялись нарушения, характерные для расстройств аутистического спектра: искажения чувствительности; повышенная аффективная пресыщаемость в контакте с окружающей средой; жестко фиксированные стереотипы в поведении; ритуалы; сверхизбирательность; устойчивые страхи; навязчивое воспроизведение агрессивных действий; искажение самоутверждающего поведения; непереносимость давления со стороны окружающих; избегающее поведение. Для этих первоклассников была характерна недостаточная сформированность когнитивного компонента деятельности, которая выражалась в трудностях концентрации внимания, его распределения при выполнении разных видов деятельности; выраженным затруднением при установлении ассоциативных связей и отсутствием избирательности при запоминании материала. Характерной была и особая задержка в развитии структурных компонентов речи и недоразвитие ее коммуникативной функции.

В работе с данным классом мы создали единое комплексное интегративное реабилитационное пространство, проводили системную коррекцию по развитию психических функций, формировали способность установления эмоциональных связей, преодолевали трудности коммуникации и социализации.

Основная задача заключалась в том, чтобы через создание зоны ближайшего развития способствовать психическому и личностному росту ребенка с расстройствами аутистического спектра и, тем самым, помочь ему адаптироваться и подготовиться к интеграции в группу сверстников образовательного учреждения, соответствующего его возможностям и потребностям.

Мы создавали условия, обеспечивающие:

- развитие механизма саморегуляции поведения, речи и коммуникативной ее направленности, развитие представлений о себе и границах в контакте, представлений о других, исследовательской активности, расширение поля деятельности;

- развитие навыка социального поведения;

- оказание помощи семьям, имеющим ребенка с особыми потребностями (эта работа представлена консультированием по вопросам обучения и воспитания ребенка).

Пространственно-временная среда — это мощное средство выстраивания поведения ребенка, поэтому в пространстве класса было организовано:

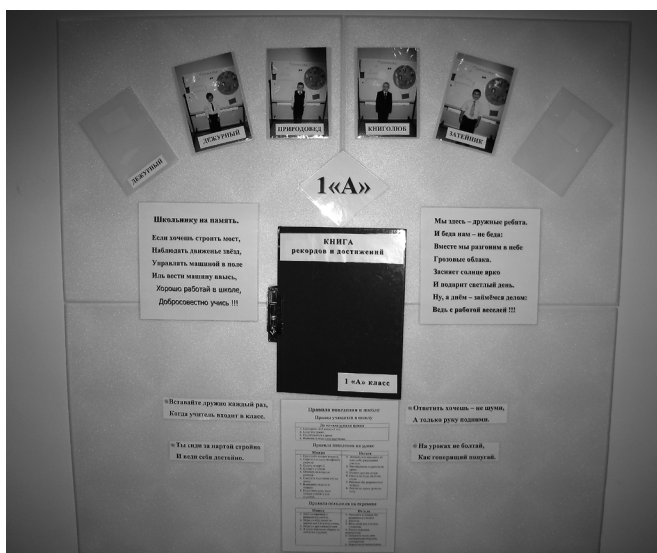
- учебное место: у каждого из ребят своя парта, место для хранения школьно-письменных принадлежностей. Перед глазами первоклассников — доска и учебные памятки — ничего, что могло бы отвлечь детей от учебных занятий;

- место для уединения (кресло, столик со стульчиком);

- круглый стол для внеурочных мероприятий и досуговой деятельности;

- мягкий игровой уголок (оснащен играми, стимулирующими детей на взаимодействие, либо создающими соревновательную мотивацию, например, Дартс);

- детская библиотека;



– творческая мастерская (оснащена материалами для выполнения продуктивных видов деятельности: рисование, лепка, аппликация);

– уголок дежурного и природоведа (календарь природы и труда, необходимый инвентарь (лейки и проч.).)

При организации сопроводительной работы с детьми учитывалась несформированность у детей механизма саморегуляции поведения и контроля деятельности, поэтому занятия строились с опорой на внешние формы контроля (расписание, стенд с напоминанием о ролевом поручении на неделю, книгой рекордов и достижений – см. фото) и совместную деятельность с педагогами с постепенной передачей функции контроля за своей деятельностью самому ребенку.

На начальном этапе работы по организации психолого-педагогического сопровождения класса (это период низкого уровня развития самоорганизации деятельности у детей) весьма актуальной была проблема формирования у ребят навыка следования учебному распорядку во время пребывания в классе. Для ее решения коррекционно-образовательный процесс строился на основе предсказуемых, повторяющихся видов деятельности. Эта работа включала символический круг, с которого начинался каждый учебный день; коллективно-распределительную работу; классные традиции, рождающиеся из потребностей каждого ученика и утвержденные в уставе класса.

Итак, каждый день в классе начинался с символического круга-приветствия, дающего ребятам возможность увидеть друг друга, взглянуть друг другу в глаза, взяться за руки, назвать каждого по имени, обращаться друг к другу, контролировать свое поведение и настроиться на урок. Звучали стихи:

Здравствуйтесь, здравствуйтесь,  
здравствуйтесь!!!

Вот и собрался наш круг.

Здравствуйтесь, здравствуйтесь,  
здравствуйтесь,

Много друзей вокруг...

Мы все соберемся в классе нашем

И привет друг другу скажем...

И очень громко:

Привет!!! Привет!!! Привет!!!

А теперь очень тихо, почти шепотом:

Привет... Привет... Привет...

В работе возможны варианты организации внимания: можно назвать по имени того ученика, который сегодня не пришел. Можно обратить внимание школьников на то, что они долго строились, и это огорчило учителя.

Следует подчеркнуть, что это способ организации внимания учеников, позволяющий переключиться с того, что было раньше, и настроиться на работу. Иногда в кругу проговаривались основные задачи, предложенные детям. К примеру: «А., ты помнишь, что с сегодняшнего дня твои просьбы будут выполнены, если ты будешь говорить громко?». Таким образом, круг является и внешней опорой организации поведения для достижения какой-то значимой цели, результат которой фиксировался в «Книге достижений 1 «А» класса». Главная задача педагогов заключалась в том, чтобы создать мотивирующую ситуацию, поддержать ребят в достижении их цели.

Основная цель для каждого ребенка определялась видом его дезадаптивного поведения: для одного — громко не кричать и не драться, когда звонит звонок на урок; для другого — обедать в столовой и есть суп вместе с ребятами; громко отвечать на вопросы и не уходить во время обращения к нему и т. д. Постановка данной цели и результат фиксирова-



Рис. 2. «Книга достижений».



Рис. 3. «Книга достижений».

лись вместе с ребятами в «Книге достижений» (см. рис. 2–3).

Достижение результатов отмечалось организацией праздников в честь учеников, справившихся со своими проблемами. Кульминацией праздника считался момент, когда отличившегося ученика поднимали на стуле победителя все участники.

Для развития навыка самоорганизации по понедельникам каждый ученик на уроке коррекционно-развивающей деятельности выполнял свое недельное поручение, участвуя в коллективно-

распределительной работе. Эти поручения фиксировались фотографией, например:

– дежурный проверяет готовность класса к урокам,

– природовед поливает цветы, следит за классным календарем наблюдений (для формирования навыка произвольной регуляции поведения и ответственности календари были у всех ребят, но природовед занимался еще и классным календарем),

– затейник готовит игру для ее разыгрывания на перемене со всеми ребятами в классе (естественно, подготовку проводили дома родители, консультируясь у специалиста); основная цель данного поручения – инициировать общение среди одноклассников, поддержать диалог, обогатить арсенал средств досуговой деятельности;

– книголюб готовит презентацию новой прочитанной книги по подготовленному заранее плану-шаблону. Этот вид работы создавал возможность организации диалога между книголюбом и ребятами из класса, стимулировал коммуникативную направленность речевого общения.

Каждый ребенок имел возможность выступать в различной ролевой позиции 1 раз в 5 недель. Коллективно-распределительная работа внесла свой вклад в развитие механизма произвольности поведения и в формирование навыка взаимодействия друг с другом. И это побуждало к более тесному сотрудничеству родителей со специалистами, контакту родителей с детьми.

Во время уроков у ребят целенаправленно формировали умение ориентироваться на расписание. Это помогало снизить тревогу, настроить на последующее занятие. Каждое занятие имело четко очерченную границу: начало и конец (звонок колокольчика). Также педагог предупреждал детей об окончании пере-

мены и за две минуты до ее окончания звонил в колокольчик.

Большое внимание уделялось **традициям в классе**. Традицией в работе с детьми стало совместное чаепитие на День рождения ученика: имениннику готовился подарок со значением (самому тихому ребенку – микрофон...), заранее обговаривалось желаемое поведение («Вот тебе микрофон, чтобы ты громче говорил»). Далее значимые для ребенка взрослые, создавая для него мотивирующую ситуацию, побуждают его следить за силой своего голоса при обращении. О том, кто будет организовывать чаепитие, и кого будут поздравлять, все узнают из специального стенда «Кого поздравим».

Еще одной хорошей традицией стала возможность фиксации значимых позитивных моментов из жизни класса в «**Фотоальбоме класса**», который находился в доступном для ребят месте. Параллельно велись «**Фотоальбомы на каждого ученика**». Они оформлялись как скрапбуки. Данные фотоальбомы также хранились в классе и были вручены ребятам в день выпуска (своеобразный ритуал инициации, позволяющий закончить один жизненный период: обучение в школе Центра, и безболезненно переходить к другому этапу – обучение в другой школе, не вспоминая, что было здесь, не переживая, что на классе вместо твоей фамилии написана другая). Родители шутили назвали этот альбом «Дембельским альбомом».

Указанные направления работы привели к тому, что у ребят с расстройствами аутистического спектра в условиях класса был сформирован навык самоорганизации деятельности, развитие получили и эмоциональные отношения, и коммуникация.

Следует отметить, что педагогом-психологом проводились и факультативные занятия – **групповые факультативные занятия** (два раза в неделю). Занятия включали в себя тренинговые упражнения, игры с перемещением внутри круга, ролевые игры, направленную игровую коррекцию. Каждое занятие заканчивалось словами в кругу: «Я! Ты! Мы! Мы теперь все можем!».



Один раз в неделю проходили индивидуальные занятия на развитие когнитивного компонента деятельности под руководством педагога-психолога. Использовались материалы на развитие аналитико-синтетической деятельности, формирование пространственных отношений.



Обозначенные направления работы педагога-психолога и классного руководителя дефектолога обеспечили создание единой пространственно-временной среды в условиях класса, а также организацию системной коррекции детей с расстройствами аутистического спектра. Следствием данной работы стали сформированность способов деятельности и адаптивного поведения (в том числе и со сверстниками).

Значительную роль в организации данной модели сопроводительной работы играли и родители. Результаты были достигнуты при их активном участии. Готовность к участию в совместной деятельности с детьми, отзывчивость к потребностям класса позволили создать в классе атмосферу эмоционального заражения в процессе совместной деятельности. Благодаря этому у ребят зарождалась ориентация на другого, эмпатия, желание вступить во взаимодействие не сиюминутно, в связи с ситуацией, а для того, чтобы побыть с хорошим близким. У ребят сформировались стойкие привязанности не только к педагогам и одноклассникам, но и к родителям других детей и их родственникам. Для этого в классе была организована **«Родительская трибуна семейных талантов и хобби»**. Ежемесячно каждый ребенок делал презентацию семейного хобби, обучая других ребят на внеклассных мероприятиях. Итогом было проведение в классе семейного праздника.

В заключение отметим, что включенность педагога-психолога в повседневную жизнь одного класса в рамках сопроводительного процесса привносит положительную динамику в развитие детей с расстройствами аутистического спектра.

К концу учебного года ребята значительно активнее включались в совместную деятельность, «стали сговорчивее», быстрее ориентировались на инструкцию, улучшилась саморегуляция поведения, они стали больше использовать в общении речь, высказывать свои пожелания вместо демонстрации аффективных вспышек. Показатели их дезадаптивного поведения значительно уменьшились, в среднем, на 1/3 в сравнении с началом учебного года. Но вместе с детьми менялись и мы – значимые взрослые, прислушиваясь к ребенку, давая ему возможность быть понятым, открывая ребенку различные варианты поведения, помогая выбрать более разумный (не драться, а сказать...).

Мы старались подготовить ребят к интеграции в среду их сверстников в иные образовательные учреждения, соответствующие возможностям и потребностям ребят. Но, по-прежнему, несмотря на бурное развитие образовательных технологий в рамках комплексной реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра, найти такую среду для ребят оказывается нелегко, ведь порой и взрослым нужна информационная, разъяснительная помощь, чтобы принять особого ребенка.

Мы радуемся положительным результатам совместных усилий, так как двое ребят из класса интегрировались в другие образовательные учреждения по истечении одного года обучения; еще двое – после двух лет. И адаптационный период прошел спокойно.

Сейчас ребята посещают занятия педагога-психолога в нашем центре в рамках программы «Поддерживающая коррекция».

### *Литература:*

1. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. О.В. Деряевой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной; Д.Н. Исаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 144 с. – (Коррекционная педагогика).
2. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. – СПб., 1995. – 27 с.
3. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 1998. – С. 4-6.
4. Казакова Е.И. Сопровождение развития – новая образовательная технология // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 2001. – Ч. 1. – С. 9-14.
5. Леонтьева Е.Е. Организация работы группы кратковременного пребывания «Особый ребенок» // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2006 (6). – № 1.
6. Опыт работы образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи в условиях модернизации столичного образования. – М.: Центр «Школьная книга», 2007. – 240 с.
7. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 528 с. -(Коррекционная педагогика).
8. Роговцева Н.И. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение ребенка – необходимое условие его полноценного развития и социальных гарантий в области образования. – СПб., 2001. – Ч. 1. – С. 4-9.
9. Шевченко Ю.С., Добридень В.П. Онтогенетически-ориентированная психотерапия (методика ИНТЭКС): Практ. пособ. – М.: Российское психологическое общество, 1998. – 157 с.