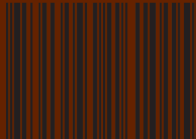




**АУТИЗМ
и нарушения развития**

№ 1(46)

2015



Научно-практический журнал

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Учредитель: Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ)

Редакционный совет:

М.Л. Семенович, председатель редсовета, руководитель Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ

С.В. Алехина, кандидат психологических наук, Директор Института проблем интегрированного (инклюзивного) образования, проректор по инклюзивному образованию МГППУ

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

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

Т.В. Волосовец, кандидат педагогических наук, доцент, профессор, директор ФГБНУ Российской академии образования «Институт психолого-педагогических проблем детства»

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

С.А. Морозов, кандидат биологических наук, председатель Общества помощи аутичным детям «Добро»

Н.В. Симашкова, доктор медицинских наук, заведующая отделом по изучению проблем детской психиатрии с группой исследования детского аутизма НИЦПЗ РАМН

А.В. Хаустов, кандидат педагогических наук, методист Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ

И.Л. Шницберг, руководитель Центра реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», член Правления Международной ассоциации «Autism Europe», Консул (представитель) «Autism Europe» в России

Редакционная коллегия:

Н.Г. Манелис, главный редактор, кандидат психологических наук, заместитель руководителя Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ

И.В. Садикова, редактор, методист Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ

О.А. Власова, ответственный секретарь, методист Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ

The Editorial Council:

M.L. Semenovich, Chairman of the editorial Board, the head of the Centre for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of MSUPE

S.V. Alekhina, PhD in Psychology, Director of the Institute of integrated (inclusive) education, the deputy rector of MSUPE for inclusive education

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

R.P. Dimenshtein, Chairman of the “Center for curative pedagogics”

T.V. Volosovets, PhD in Psychology, associate Professor, Director of the Russian Academy of Education “Institute of psychological and pedagogical problems of childhood”

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

S.A. Morozov, PhD in Biology, President of Society of assistance to autistic children “Dobro”

N.V. Simashkova, MD, the head of the Department of child psychiatry of the group for the study of infantile autism of Research center of mental health Russian Academy of medical sciences

A.V. Khaustov, PhD in Pedagogy, Methodologist of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of MSUPE

I.L. Spitzberg, Director of the rehabilitation Center for disabled children “Our Sunny World”, member The Board of the International Association Autism Europe, the Consul (representative) of “Autism Europe” in Russia

The Editorial Board:

N.G. Manelis, Chief Editor, PhD in Psychology, Deputy head of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of MSUPE

I.V. Sadikova, Editor, Methodologist of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of MSUPE

O.A. Vlasova, Executive Secretary, Methodologist of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of MSUPE

Журнал иллюстрирован рисунками участников студии «Особые Художники» под руководством Вероники Павленко.

Переводчик: Морозова Е.В.

Дизайн: Кожина Н.Е.

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

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

Уважаемые читатели!

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

Электронная версия журнала на портале психологических изданий МГППУ:

<http://psyjournals.ru/autism>

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

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

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

Адрес редакции: 127427, Москва, ул. Кашенкин Луг, д. 7.
Телефоны: +7(495) 619-74-87
+7(499) 504-14-20
E-mail: autismjournal2003@gmail.com



© ЦПМССДиП ГБОУ ВПО МГППУ

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Научно-практический журнал

№ 1 (46) – 2015

AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS
Scientific and practical journal

Московский городской психолого-педагогический университет
Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков
Moscow State University of Psychology and Education
Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents



СОДЕРЖАНИЕ

<i>Р.К. Ульянова, К.Н. Ульянов</i> Описание работы по формированию целенаправленного поведения, обучению и воспитанию ребенка с тяжелой формой аутизма	3
<i>Ю.В. Никитина Е.Н. Солдатенкова</i> Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. <i>Окончание</i>	19
<i>Ю.Б. Павлова, Т.Ю. Хотылева</i> Круглый год. Методика развития и коррекции речи	25
<i>П.Л. Богорад, О.В. Загуменная</i> В помощь учителям и родителям: рекомендации по выполнению домашних заданий. Когда? Где? В каком настроении? <i>Продолжение</i>	33
ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ <i>В. Фала, Ю.М. Эрц-Нафтутьева</i> Применение комбинированной системы жетонов для коррекции проблемного поведения у ребенка с РАС в группе детского сада	38
<i>М.О. Мусаева</i> Формирование навыков сотрудничества у ребенка с РАС	44
<i>Е.Б. Кукаркина</i> Опыт обучения ребенка с РАС навыку приветствия	47
<i>Д.И. Малышева, В.Н. Феофанов</i> Портрет человека с расстройством аутистического спектра в кинематографе	50
РОДИТЕЛЬСКИЙ ОПЫТ <i>И.В. Скрыбина</i> АНО Абилитационный центр «Особый ребенок»	55
<i>И.В. Садикова</i> Организация, объединяющая людей с синдромом Аспергера	58
НОВОСТИ, СОБЫТИЯ, ДОКУМЕНТЫ	61

CONTENTS

<i>R.K. Ulianova, K.N. Ulianov</i> Description of the work on developing goal-oriented behavior, education and training of the child with severe form of autism	3
<i>Y.V. Nikitina, E.N. Soldatenkova</i> Recommendations for professionals of preschool educational facilities on working with children with autism spectrum disorders. <i>Ending</i>	19
<i>U.B. Pavlova, T.U. Khotyleva</i> YEAR ROUND. Method of speech development and correction	25
<i>P.L. Bogorad, O.V. Zagumennaya</i> Tips for teachers and parents: recommendations for doing homework. When? Where? In what mood? <i>Sequel</i>	33
SHARING EXPERIENCE <i>V. Fala, Y.M. Erz-Naftulieva</i> The usage of combined system of tokens in managing unwanted behavior of a child with ASD in the preschool group	38
<i>M.O. Musaeva</i> Development of cooperation skills in the child with ASD	44
<i>E.B. Kukarkina</i> The case study of teaching greeting skill to the child with ASD	47
<i>D.I. Malysheva, V.N. Feofanov</i> The cinematic image of a person with autism spectrum disorder	50
PARENTAL EXPERIENCE <i>I.V. Skryabina</i> Autonomous non-profit organization Special Child Abilitation Center	55
<i>I.V. Sadikova</i> The group that unites people with Asperger's syndrome	58
NEWS, EVENTS, DOCUMENTS	61

Описание работы по формированию целенаправленного поведения, обучению и воспитанию ребенка с тяжелой формой аутизма

Р.К. Ульянова,
кандидат педагогических наук,
педагог-дефектолог
E-mail: ukn73@mail.ru,

К.Н. Ульянов,
логопед-дефектолог,
E-mail: ukn73@mail.ru

Описание регулярной многолетней коррекционной работы с ребенком дает представление об использованной педагогом-дефектологом методике организации целенаправленного поведения, обучения и воспитания ребенка с грубым расстройством поведения, деятельности и моторики, но достаточно сохранным интеллектом.

Ключевые слова: аутизм, организация поведения, обучение, воспитание, развитие моторики.

Описание ребенка

В группу детей с аутизмом в НИИ дефектологии¹ Рома поступил в возрасте 5,5 лет с жалобами родителей на проблемы в поведении, трудности при общении со сверстниками и взрослыми.

Рома — ребенок от второй беременности, матери было 22 года. Беременность протекала без осложнений. Роды с обвитием пуповиной, асфиксией, последствия — кефалогематома, которая держалась несколько месяцев. Ребенок закричал сразу. Вес 2900 г, рост 49 см, кормить принесли вовремя, выписали также в срок.

Особенности раннего развития: мальчик срыгивал до 7 месяцев, равнодушно относился к мокрым пеленкам, не любил, когда

его брали на руки, спал не ночью, а только днем на балконе.

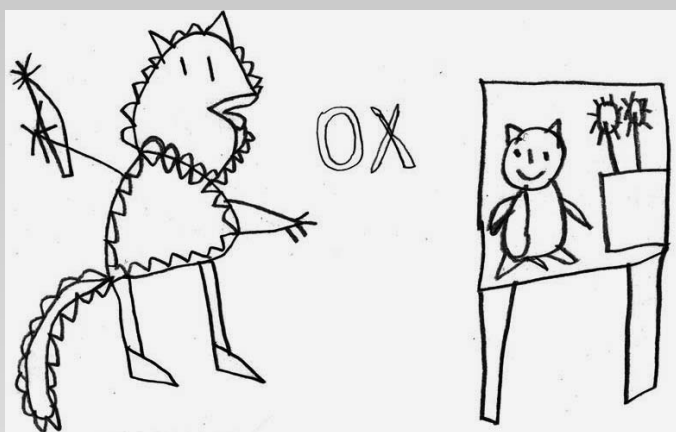
Развитие моторики: голову стал держать к 2-м месяцам, сидеть и стоять начал в 8 месяцев, ходить — с 1 года 3-х месяцев, ходил на пальцах. В 1 год 4 месяца ребенка консультировал ортопед: патологии не выявлено. В 2 года консультирован неврологом: синдром пирамидной и мозжечковой недостаточности.

Гуление, лепет — по возрасту. Первые слова и короткие фразы появились одновременно с 1-го года, наблюдались неологизмы.

Контакты: своих родных Рома выделял с 3—4-х месяцев, но активно к ним не тянулся. К чужим негативизма не было до 1-го года.

¹ НИИ дефектологии АПН СССР (сейчас - Институт коррекционной педагогики РАО).

Особые дети — особый взгляд на мир



ОСОБЫЕ

ХУДОЖНИКИ



ОСОБЫЕ ХУДОЖНИКИ

После года мальчик пугался чужих, проявлял выраженный негативизм.

На 2-м году у мальчика быстро развивалась речь: отмечалась повышенная речевая активность со штампами, рифмованием и книжными оборотами. Он запоминал и воспроизводил не только стихотворные строчки, но и прозу. О себе говорил в третьем лице до 3,5 лет. В 3,5 года появилось личное местоимение Я, которым ребенок пользовался очень редко.

Наблюдавшаяся с первых лет жизни моторная неловкость отмечалась на протяжении всего дошкольного и даже среднего школьного возраста. Рома долго не осваивал элементарных навыков самообслуживания: до 10-ти лет не умел самостоятельно одеваться, есть научился к пяти годам, правда, очень аккуратно, не роняя ни крошки. Рома отличался особой культурой еды: это был не прием пищи, а трапеза, за столом он сидел молча, аккуратно пользуясь столовыми приборами, тщательно пережевывая пищу.

К 3-м годам на фоне соматической ослабленности у мальчика изменилась речь: стала невнятной, смазанной, выпали многие звуки, появилось заикание, он начал часто повторять одни и те же слова, фразы. Стал упрямым, трудно переключаемым. Отец настойчиво требовал от него правильного поведения, бил по рукам, негибко стремился преодолеть упрямство. У Ромы появилась самоагрессия, он стал сам бить себя по рукам. Конфликт с отцом затягивался, усложнялся. Родители вынуждены были развестись.

Мальчик всегда плохо спал. Извращенная формула сна наблюдалась до 3-х лет. В 3,5 года он начал сочинять сказки, интересовался буквами, к 4-м годам самостоятельно научился читать. Но только к 5-ти годам научился пользоваться горшком и стал с помощью взрослых надевать некоторые вещи. С 5—6-ти лет ребенок начал много читать, при этом полностью «уходя» в мир книг. Читал не только беллетристику, но и поваренную книгу, руководство «Умелые руки» и другие.

С детьми Рома не общался, был чрезвычайно раним, не переносил глазного контакта, даже глаз куклы-мальша.

С 5-ти лет мальчик находился под наблюдением детского психиатра, получал лечение, стал более управляемым, начал немного интересоваться детьми, улучшилась речь. Во время прогулок Рома начал подходить к чужим коляскам на улице и раскачивать их: «я помогаю». От рекомендации психиатра стационарировать ребенка семья отказалась. В 4 года была неудачная попытка помещения Ромы в детский сад: он был очень возбужден, расторможен, дети побили его, Рома был напуган и больше в детский сад не пошел. До 5-ти лет мальчик был дома с няней, с которой не ладил: был неадекватен в общении, не понимал доброго отношения к нему. При попытке няни и мамы заниматься с ним, называть картинки, он начинал импульсивно пересказывать содержание книг, не мог остановиться. Дома с родными и няней были ссоры, взрывы гнева. Семья пыталась организовать занятия с логопедом, не получилось. Пришлось отказаться и от няни, и от логопеда.

В 5,5 лет семья сделала попытку отдать Рому в логопедическую группу при больнице. Его не приняли, заявив о безнадежности ребенка.

В 5,5 лет Рома был принят в группу для детей с аутизмом при НИИ дефектологии АПН.

Первые наблюдения.

Установление контакта

При первом знакомстве с Ромой отмечено: лицо мальчика малоподвижное, маскообразное, поза напряженная, он вычурно разводит руки, выкручивая их кнаружи, протягивая к собеседнику и тут же отнимающая. Импульсивен, внезапно смеется, неожиданно бросается в сторону, хватается булку, рвет ее зубами, давится, схватывает игрушку и тоже бросает ее. При виде другого ребенка лицо Ромы искажается от страха, он хочет ударить его по лицу.

Постепенно мальчик успокаивается и на предложение педагога назвать свое имя и

имена родных называет свое имя и имя матери. Но на вопрос: «Как зовут отца?» он отвечает: «Я его прогнал, он не умеет играть в шахматы». На предложение педагога сесть поиграть отвечает: «Да что ты, это неинтересно» и импульсивно ударяет его по лицу, продолжая однообразно выкручиваться.

Контакт с Ромой был установлен при работе с конструктором. Наблюдения за поведением ребенка показали, что познавательный интерес у него имеется: при первом просмотре различных моделей из конструктора он проявил заинтересованность. Учитывая Ромин интерес к чтению различных схем и руководств, педагог предложила ему почитать «Приложение к конструктору Поликарпова». Мальчик охотно читал схему строительства паровоза, но строить его не хотел и не умел, а заявил: «Я бы посоветовал тебе сделать паровоз», — и продолжил с увлечением читать инструкцию. При строительстве паровоза и был установлен первый контакт Ромы с педагогом, появились начальные предпосылки для совместной деятельности.

Работа с конструктором продолжалась несколько недель, пока не были построены все машины, указанные в приложении; при взаимодействии появилась возможность обследовать у Ромы состояние двигательных и психических функций, степень сформированности трудовых навыков и познавательных функций.

Установлено, что на первый план выступают: нарушение контакта, разлаженность поведения, агрессия, трудности сосредоточения внимания на необходимом, трудности переключения внимания, своеобразие речи (невнятная, взволнованная, малопонятная, с убыстренным темпом, переходящая в монотонное бормотание); отмечалось также излишнее фантазирование — нецеленаправленное, ни к кому не обращенное. Вместе с тем у мальчика правильный грамматический строй речи, достаточный словарный запас, умение давать развернутые устные ответы. Рома читал, но не умел писать.

Было выявлено, что мальчик сверхвозбудимый, агрессивный, склонен к стереотипной деятельности, трудно переключаемый, особенно трудно было оторвать его от чтения схем. Совместная работа с педагогом налаживалась с большим трудом, Рома проявлял стойкий негативизм ко всем новым для него видам деятельности. При работе с конструктором были обнаружены выраженные нарушения тонкой моторики, слабая точность и координация движений, ведущей рукой у него была левая. Наблюдая за движениями, можно было отметить и общую моторную неловкость мальчика: отмечались нарушения осанки, он ходил, прижав руки к туловищу, заплетая ногами, часто спотыкаясь, не было устойчивости в ногах. Он не мог прыгать, бегать, не мог выполнить ни одного задания на статическую и динамическую координацию.

Положительными предпосылками для успеха коррекционной работы были: хорошая память, достаточно сохранный интеллект, умение читать. Рому необходимо было подготовить к школе, а для этого упорядочить его поведение, систематизировать имеющиеся знания, преодолеть негативизм к общению, развить интерес к взаимодействию со взрослыми и к обучению. Необходимо было снять страхи, напряжение, агрессию, обучить его трудовым навыкам, графическим навыкам и рисованию.

Для решения этих задач важное значение имело обучение Ромы взаимодействию не только с педагогом, но и с детьми в группе. Накопленный опыт коррекционной работы с тяжелой категорией детей, в том числе, страдающих аутизмом, позволил определить **основные направления работы**: развитие предметно-практической деятельности путем взаимодействия с педагогом на основе сверхценных интересов ребенка и имеющихся наиболее развитых моторных функций.

С этой целью для Ромы была разработана специальная **программа предметного и трудового обучения**. Для педагога и родителей было составлено четкое расписание занятий, чтобы организовать ребенка и

стимулировать к деятельности; расписание помогало управлять и регулировать его поведение, нацеливать Рому на определенное занятие. Опыт работы свидетельствовал о том, что аутичные дети, склонные к стереотипам, хорошо включаются в работу по расписанию и расстраиваются, когда расписание нарушается. Поэтому составлению и четкому выполнению расписания занятий и распорядка дня придавалось важное значение.

Первым этапом работы было закрепление контакта и отработка взаимодействия с ребенком. Для этого необходимо было прежде всего установить контакт в русле сверхценных интересов и фантазий Ромы. Воображая себя конструктором, Рома читал инструкцию, разъясняющую строение паровоза, а педагог слушала его и выполняла инструкцию, не проявляя нетерпения, не требуя разъяснения и не поправляя неуклюжих действий ребенка. На этом этапе работы с ребенком интерес, внимание педагога к действиям Ромы были очень значимыми. Мальчик нашел в педагоге своего союзника, человека, который его понимает. Таким образом сформировалась избирательная связь ребенка с педагогом, т.е. налаживались контакт и взаимодействие, которые были одинаково важными для обоих.

В результате такого эмоционально значимого и делового взаимодействия Рома не только признал педагога своим союзником, но и научился следить за ее действиями, т.е. фиксировать взглядом деятельность и по подражанию самостоятельно выполнять некоторые действия. Затем, сломав изделие, выстроенное педагогом, Рома выполнял его сам, используя скрытую помощь взрослого. Педагог осторожно и порой незаметно для него вносила поправки в изделие, предупреждая неосторожные неуклюжие действия мальчика. В результате работы с конструктором Рома научился координировать слова и действия, не только отдавать команды, читая инструкцию, но и задавать вопросы во время работы, т.е. выстраивал короткий деловой диалог. Например, изготавливая очередную модель, педа-

гог делала вид, что не знает название детали или не знает, куда ее привернуть, и спрашивала у Ромы «Как эта деталь называется?». «Но это же двигатель, разве ты не знаешь?» — отвечал Рома. Так выстраивался очень важный на данном этапе деловой диалог.

Кроме того, педагог преследовала и другую цель: обследование не только моторных, но и графических навыков ребенка. Для этого Роме предлагалось начертить модель будущего паровоза или комбайна, а затем уже конструировать его. Таким образом выяснилось, что богатая Ромина фантазия не могла реализоваться в чертежах, т.к. графических навыков у него не было, а штрихи его были мало похожи на рисунок. Педагог, предупреждая Ромина несостоятельность в графических действиях и угрозу разрыва взаимодействия, осторожно оказывала ему помощь в рисовании моделей желаемого объекта. И в результате этой совместной работы, которая продолжалась несколько недель, закрепились теплые взаимоотношения и взаимодействие с Ромой, он с удовольствием шел на занятия.

Но в целом поведение ребенка оставалось трудным, речь монотонной, агрессия продолжалась. Рома разрушал те изделия, которые были изготовлены совместно с педагогом.

Таким образом, первый этап работы строился на эмоционально значимом взаимодействии с ребенком, что способствовало коррекции как основного дефекта аутизма — нарушения общения, так и развитию предметно-практических и конструктивных навыков.

На втором этапе коррекционной работы усложнялись формы эмоционального и предметно-действенного общения. Так, если на I-м этапе контакт был возможен только лишь в русле сверхценных интересов Ромы, то на следующем сфера взаимодействия с ребенком существенно расширялась. Например, из того же самого конструктора уже строили машины не только по прилагаемой инструкции, но и придумывали новые, а именно: строили самолеты, ра-

кеты и т.п. Эти конструкции уже осуществляли по плану педагога, который Рома уже в состоянии был принимать. Он радовался своему успеху в построении машин и сам начинал оттягивать время ухода по окончании занятий.

Одобрив работу Ромы, его заслуги «конструктора», педагог предлагала отдохнуть и, сидя за столом, поиграть в шашки. Педагог знала, что настоящая игра в шашки еще не могла получиться, т.к. Рома не был подготовлен для нее, поэтому педагог вначале предлагала поиграть в «сражение». Игра заключалась в том, чтобы сбить пальцами выстроенные белые шашки против черных. Эта игра вводилась с целью продления общения с Ромой в группе, обследования его тонкой моторики, а также для направленного выхода агрессии. Действия Ромы в данной ситуации способствовали частичному выходу агрессии и удлинению контакта, возникшего в процессе игры. От игры в «сражение» Рома получал большое удовольствие, т.к. давал полную волю своей агрессии, предусмотренной свободной игрой. Перед игрой педагог предлагала Роме поупражнять руки для точности попадания в цель (т.е. пальчиковую гимнастику). Только таким путем Рома включался в выполнение упражнений по развитию тонкой моторики рук. Он пытался старательно выполнить различные упражнения для кистей и пальцев рук.

Несмотря на колебания эмоций в процессе игры и конструирования, мальчик становился более спокойным, контактным и управляемым, начинал учитывать окружающую ситуацию, его речь становилась несколько разговорчивее, но поведение в целом оставалось трудным. Агрессия, хотя и менее выраженная, все же продолжалась. Она проявлялась в том, что сделанную модель он все-таки разрушал.

Поскольку Рома стал более управляемым, стало легче вводить новые задания в планирование домашнего режима, а в группе необходимо было развивать учебные навыки, интерес к учению. Однако, занятие «ученик — учитель» еще долго не получалось.

Во время работы с конструктором, игры в «сражение» Рома выполнял все стоя, не садясь за стол, вертясь в разные стороны, легко возбуждаясь, если педагог в чем-то не понимала его или пыталась внести поправку в игру или работу. Но все-таки в результате первых игровых занятий речь у Ромы стала более размеренной, плавной. Педагог постоянно напоминала ему: «Не спеши, подумай, а потом говори». В привычных условиях Рома все чаще стал пользоваться направленной речью, чаще стали появляться обращения к педагогу, т.е. складывался стереотип игры, который постепенно обогащался, обрастая новыми эмоциональными деталями (введение игры в «сражение», упражнения рук перед игрой, чтобы попасть в цель, и т.п.). Но перегружать Рому в данной игре было опасно, т.к. на фоне пресыщения легко мог наступить срыв, поэтому, «постреляв», т.е. поиграв в «сражение», Рома убежал отдыхать в другую комнату, где из специальных деталей был сооружен «корабль». Рома влезал в него, захваченный фантазиями мореплавания и считая себя капитаном. Но игру в «капитана» развернуть не мог, он просто стоял на одном и том же месте, делая однообразные стереотипные движения, повторяя одни и те же слова команды, переходящие в монотонное бормотание.

На третьем этапе коррекционной работы для формирования учебных навыков педагог попыталась развернуть игру в «капитана», т.е. целенаправленно проводилось усложнение сложившегося стереотипа игры опять же в русле фантазии мальчика. Т.е., как бы идя на поводу у ребенка и поддерживая интерес к ролевой игре, педагог сообщила Роме: «Хорошо, ты — капитан, а моя учебная комната — это капитанская рубка». При этих словах педагог сделала на полу из полос бумаги лесенку — вход в «капитанскую рубку». И вот тогда мальчик с радостью вбежал в учебную комнату и впервые сел за парту. Он был готов работать: плыть по своему фарватеру, вести корабль. Теперь за партой он сидел смирно, ноги и руки на месте, поскольку парта —

это его фарватер, а он капитан и должен строго прямо вести корабль, чтобы не сбиться с пути, чтобы не было аварии, чтобы не сесть на мель. Если педагог случайно приближала ногу к его парте, то он строго заявлял: «Не входи в мой фарватер!». Движение по фарватеру было тем «мостиком», который был «перекинут» на строчки тетради, дал возможность усложнить эмоциональный смысл игры и укрепить контакт с ребенком. Строчки тетради — это тоже фарватер, а красный знак в конце строки (красная большая точка, а позднее — красная буква) — это маяк. Капитан ведет свой корабль прямо — буквы не сбиваются с пути. Рома старается ровно писать элементы букв, дописывает их до конца строки, до «маяка». От старания капли пота появляются у него на лбу, но он, не отвлекаясь, заканчивает работу, «доплыв до маяка».

Трудный — очень отвлекаемый, агрессивный и раздраженный ребенок, которого невозможно было даже усадить за парту, теперь сидит и старательно работает.

С этим мальчиком применение каждого педагогического приема — целое открытие. В процессе обучения у Ромы выявились зеркальное письмо, левшеество, но он уже выдерживал занятие, буквы его становились все ровнее, все меньше съезжали со строки, принимали все более правильную форму, письмо четко формировалось слева направо. Игра в «капитана» продолжалась почти 2 месяца. Мальчик все усидчивее работал на занятиях, мог высидеть 40—45 минут, буквы и цифры становились ровнее, однако бывали срывы, он пытался сделать что-то по-своему. Иногда цифры и буквы писались вычурно, с «усами». Буквы принимали вычурную форму у Ромы тогда, когда он уставал, пресыщался и истощался, т.к. руки были слабыми, психика неустойчивой. Но уже удавалось переключить ребенка на правильное письмо, напоминая о том, что он — «капитан». Включаясь в игру в «капитана», он охотно выполнял работу, не оказывая сопротивления, но из-за крайне слабой техники письма и плохо развитых рук Рома быстро утомлялся, а однооб-

разное написание букв и слов вызывало пресыщение.

Поскольку до поступления в коррекционную группу поведение мальчика было сильно разлажено, и он был недоступен для обучения, то у него не были отработаны самые элементарные формообразующие движения ни карандашом, ни фломастером. То есть у Ромы не было навыков, необходимых для рисования, труда, лепки и т.п., а так как до поступления в школу оставалось мало времени, то обучение письму проводилось одновременно с обучением всей изобразительной деятельности.

Для развития тонкой моторики в план была включена работа с пластилином и природными материалами. А работа сопровождалась, например, напевом русской народной песни «Лебедушка»:

Вдоль по реченьке лебедушка плывет,
Выше бережка головушку несет,
Правым крылышком помахивает,
На траву водичку стряхивает.

С помощью педагога Рома стимулировался к совместной работе по изготовлению «лебедушки» из еловой шишки и белого пластилина, а озера — из голубого пластилина. С помощью таких игровых приемов мальчик успокаивался, и на короткий период времени организовывалась интересная совместная игровая деятельность, которая, дополнительно успокаивая, вызывала у него положительные эмоции: в его глазах появлялись радостные искорки, он с удовольствием сам устанавливал «лебедя» на голубой пластилин — «озеро». Педагог снова напевала песенку «Лебедушка», и теперь Рома уже не запрещал петь песню, а выслушивал ее до конца, хотя в начале этой работы он запрещал петь любые песни и закрывал рот домашним при попытке что-нибудь спеть.

Контакт с Ромой продолжался и после окончания совместной игры: довольный своей работой, он охотно соглашался помочь накрыть на стол, хорошо вел себя во время еды, правильно пользовался столовыми приборами, а после еды помогал унести посуду.

Особые дети — особый взгляд на мир



Рома часто болел и пропускал занятия. После болезни мальчик снова становился агрессивным, возбудимым, трудно переключаемым, но уже полного распада приобретенных моторных, бытовых и конструктивных навыков не было. Стремление к обучению постепенно возрастало. Уже достаточно было педагогу дать команду в трубу — «рупор», «дать сигнал», и мальчик спешил в учебную комнату. На обращение: «Товарищ капитан, вас вызывают на капитанский мостик!» мальчик не шел, а вбегал в учебную комнату, он был рад и готов работать.

На занятиях по труду, используя интерес к конструированию, они с педагогом изготовили электровентилятор. Он состоял из обычной батарейки, электрического моторчика и лопастей, которые вырезали из бумаги. Почти всю работу выполняла педагог, Рома только следил за ней и подавал необходимый материал: так он совместно с педагогом скатывал кусок пластилина для закрепления мотора, держал бумагу, помогал вырезать лопасти, а главное, он все время следил за изготовлением вентилятора и пытался что-то сделать своими руками и руками педагога. В работе с аутичными детьми на данном этапе очень важно вовлечь в учебную деятельность самого ребенка. Хотя у Ромы еще и не было навыков работы с разными материалами, иногда занятие начиналось с чего-то более сложного, для того чтобы увлечь его, преодолеть негативизм к заданию, к деятельности. Только такой подход открывал возможности для дальнейшей эффективной деятельности Ромы. С помощью таких приемов работы мальчик просто преобразился. Когда изготовленный им вентилятор сразу заработал, изумлению Ромы не было конца. Подъем был так велик, что на других занятиях в тот день он хорошо читал, считал и более усердно учился писать.

Следует подчеркнуть очень важный момент в работе с аутичными детьми — необходимость переноса освоенной деятельности, навыков, в другие условия, например,

на дом. Вентилятор Рома унес домой и попытался сделать такой же. После выполнения интересной поделки у него возник интерес к работе с электроконструктором, а затем и вообще к труду и, как следствие, мальчик стал более усидчивым на занятиях, более целенаправленным.

При выполнении работы ему еще была нужна активная помощь педагога, стимуляция и побуждения: «Ну, давай» или: «Видишь, у той детали не хватает того-то» и т.д. Постепенно интерес к труду возрастал, приобретенные навыки закреплялись. Со времени самостоятельного изготовления вентилятора Рома стал реагировать на оценку своих действий, стал более управляемым и переключаемым. Рома любил труд. Входя в помещение группы, он уже заявлял: «Сначала будет труд, письмо математика, а потом — игра». То есть игра уже отодвигалась им на последнее место.

Длительная коррекционная работа с Ромой подтвердила необходимость гибкого изменения расписания занятий, что зависело от степени трудностей освоения им предметно-практических и трудовых навыков. Результаты наблюдения за ним подтвердили, что использование игровых мотивов ребенка и сложившейся игровой роли может способствовать организации учебной деятельности даже у очень расторможенных, агрессивных и легко возбудимых детей с аутизмом. Преодолев негативизм к письму с помощью игры в «капитана», нам удалось сформировать у Ромы интерес к учебной деятельности, т.е. подготовить предпосылки для третьего этапа педагогической работы. Как видно, изготовление интересной игрушки (вентилятора) помогло развить интерес к работе с электроконструктором, с ножницами и т.п., дало толчок к развитию интереса к труду и позволило начать целенаправленную работу по развитию тонкой моторики, ручной предметно-практической деятельности, необходимой не только для письма, но и для коррекции всего поведения.

Поддержка Ромы при обучении в массовой школе

Несмотря на колебания его состояния в процессе игры и трудовой коррекции, Рома в целом стал более целенаправленным, менее агрессивным, более управляемым, научился учитывать ситуацию, его речь звучала несколько разборчивее. В таком состоянии Рому отдали осенью в массовую школу в первый класс.

В свою школу мальчик ходил 1 раз в неделю на 1–2 урока и 4 раза занимался в группе НИИ дефектологии. В классе по просьбе коррекционного педагога его посадили на первую парту. Рома, обожая всякую информацию, на уроках сидел как завороченный, вполне подчиняясь распорядку класса. Письменные задания он пытался выполнять, но делал это на низком уровне. Программу по труду, рисованию и письму он осваивал только в нашей коррекционной группе. На уроках в классе школы наиболее результативным Рома был в чтении и в устном счете. Так как он испытывал большие затруднения на занятиях в классе по письму, труду и рисованию, необходимо было продолжить обучение нужным навыкам в группе. К этим предметам у Ромы уже был развит интерес, но внесение новых материалов и заданий вызывало у него протест. Так как он не переносил прилипшего к рукам пластилина, боялся ножниц, необходимо было постепенно и специально приучать Рому пользоваться этими предметами.

Рома знал названия многих столярных инструментов, но настоящих инструментов боялся. Поэтому мы вначале лепили эти инструменты из пластилина, затем осторожно вводили в работу и ножницы. Например, мальчик вырезал из бумаги недостающую деталь, без которой нельзя было обойтись, — это были зубья для пилы. Не умея держать ножницы и испытывая к ним страх, мальчик преодолевал страх и негативизм, стремясь вырезать необходимые детали, без чего дальнейшая его деятельность была бы невозможной. Вначале он просто учился резать «лапшу» — узкие полоски

бумаги, затем по контуру, нарисованному педагогом, вырезал зубцы пилы-ножовки, пилы лучковой, лобзика, зензубеля и т.п. Работа эта продолжалась долго. Сначала вырезали зубцы для его пилы из обычной бумаги, затем из бархатной, а потом из картона. Нагрузка на руки росла, пальцы стали более гибкими, ловкими. Постепенно перешли к изготовлению «слесарных инструментов» — стамески, дрели, зензубеля и т.п., а следовательно, к пластилину, бумаге, картону прибавились деревянные изделия, провода, батарейки, моторчики. Использование более жестких материалов способствовало развитию ручной умелости, очень важной не только для труда, но и для письма и других навыков. Мальчик становился еще более спокойным, управляемым, организованным и все легче переключался. Интерес к труду рос и захватывал ребенка. И дома он стал более организованным, поскольку каждый раз после занятий трудом Рома уносил коробку со своими изделиями домой и там стремился сам изготовить то, что делал в группе с педагогом. Это было большое достижение в развитии целенаправленной деятельности у аутичного ребенка.

Родители аутичных детей знают о том, как трудно чему-либо научить такого ребенка, тем более занять его в свободное время каким-либо делом. У Ромы теперь день был заполнен домашней работой. Не было бесцельного мотания по квартире, что характерно для многих детей с аутизмом. Перенос его деятельности в домашние условия способствовал целенаправленному проведению свободного времени.

Интерес к трудовым занятиям у мальчика расширялся, теперь он радостно вбегал в группу, сообщая, чем сегодня будет заниматься, то есть он планировал занятие. Но если Ромин план расходился с планом педагога, то теперь уже можно было переключить ребенка на работу по заданию, по программе, а затем и поощрить его, выполняя его план.

Посещение школы, хоть и на 1–2 урока в неделю, тоже способствовало его органи-

Особые дети — особый взгляд на мир

ОСОБЫЕ ХУДОЖНИКИ



зации и выработке ответственного отношения к делу, поскольку Рома видел, как работают другие дети в классе, как они относятся к заданиям. Это было хорошим примером для поддержания у Ромы интереса и организованного поведения, так как при обучении сила примера имеет важнейшее значение, хотя аутичные дети не всегда могут подражать. С другой стороны, индивидуальная работа с Ромой по отработке учебных навыков способствовала более успешной его адаптации в классе. С учительницей Ромы дефектолог поддерживала тесный контакт, предлагая, чтобы она подчеркивала положительные стороны ребенка, что поднимало его авторитет в классе. С этой целью удачные работы Ромы по труду и рисованию стали помещать на классной выставке. А коррекционный педагог со своей стороны старалась максимально развить моторные навыки и способности ребенка.

Если на первом этапе коррекционной работы главной задачей было преодоление аффективной и поведенческой патологии и установление контакта, на втором — решалась задача отработки взаимодействия и целенаправленного поведения, то на третьем этапе отрабатывались и закреплялись способы произвольной деятельности. Конечно, выделение этих этапов было достаточно условным, в каждый момент обучения всегда учитывались все особенности психического состояния ребенка для корректировки деятельности.

Особенно необходимо отметить то, что на первых этапах работы с аутичными детьми всегда важно использовать **приемы**, создающие у детей впечатление успеха. Как упоминалось, взрослый должен уметь незаметно оказать помощь ребенку и всегда наглядно показать его вклад в общую работу; очень важно дать почувствовать радость от успеха, закрепить интерес, чтобы ребенок захотел снова что-то сделать вместе со взрослым, получив доказательство, что он сделал это сам. Материалы и задания внимательно подбирались, чтобы, с одной стороны, способствовать развитию на-

выков, с другой стороны, чтобы они были доступны по способу изготовления из-за моторных трудностей Ромы, и в-третьих, чтобы в изделии отражалась какая-то новизна, то есть на каждом занятии следовало вводить что-то новое.

Учитывая все эти особенности, на занятиях по труду, кроме выполнения программного материала, постоянно совместно с педагогом сооружались модели: сначала из готовых коробочек из-под лекарств и мелких игрушек. Например, делались движущиеся (механические) игрушки: в коробочках просверливались дырки для осей, вставлялись палочки, и мы надевали колеса, сделанные из пластилина или картона, затем прорезали окна и двери. Таким образом получались машины разных марок, вагоны, палатки для туристов и т.п. Затем делались такие модели из картона и бумаги, при этом нужна была точная разметка, и таким путем вводились пропедевтические элементы геометрии: выполнялись чертежи плоских и объемных геометрических фигур.

От моделирования из картона и бумаги переходили к моделированию и конструированию из электронного конструктора, к сборке движущихся моделей космических кораблей. Постепенное освоение этих видов работ позволило перейти к деятельности с настоящими столярными инструментами, т.е. у Ромы постепенно были сформированы трудовые навыки и развит интерес к настоящим столярным инструментам. Кроме того, у него был преодолён страх перед настоящими столярными инструментами. Как уже отмечалось, он свободно работал с игрушечными инструментами, а при предъявлении настоящей пилы или стамески он пугался и говорил: «Да что ты, можно обрезать». При работе со столярными инструментами Рому научили правильно, по назначению их использовать. Одновременно ребенок изучил свойства материалов, т.е. разные породы деревьев, научился сравнивать материалы по форме, величине в зависимости от цели и размера поделки. Таким путем при сравнении, при

отборе предметов развивался глазомер, накапливался сенсорный опыт. Он научился сначала делать разметку, затем пилить, сначала лучковой пилой — это работа вдвоем, затем ножовкой, позднее лобзиком. Рома научился соединять детали, т.е. забивать гвозди, делать детские игрушки: стол, стул, кровать, кораблик, самолет и т.д.

Работая с деревом, Рома сумел отлично выполнить не только школьную программу, но и программу факультатива по труду, изучив с педагогом все виды вязки узлов при строительстве дома: «брусковую вязку», «угловую», «крестовую», «вполдерева», «сквозным шипом», «чашей» и др. Организующей помощью педагога Рома построил настоящий деревянный домик, используя узловую кладку «чашей», получил отличную оценку по труду за 8-й класс. Этот домик долго находился на выставке в школьной мастерской. Рома научился использовать столярные инструменты на верстаке. Чтобы развивать тонкую моторику, с самого начала педагог учила Рому не только работать с бумагой, инструментами, но и вышивать. Сначала его учили шить по проколам на картоне, потом на ткани с пальцами. Когда Рома овладел вышиванием, его стали учить ткать на маленьком ткацком станке. Он выучился ткать пояса, полотенца, шарфики.

Одновременно и обучался печатать на пишущей машинке. Он записывал свои впечатления от экскурсий, вел дневник, готовил поздравления своим друзьям, родным, педагогам. Затем Рома стал писать на машинке сочинения по русскому языку и литературе, иногда — жалобы на своих обидчиков в классе, что помогало ему эмоционально разрядиться; естественно, жалобы не отсылались: успокоившись, он прощал своих обидчиков, и педагоги ему в этом активно помогали, предлагая простить детей.

Используя перечисленные приемы и вводя различные способы деятельности, педагоги развили у Ромы большой интерес к труду, он превратился в «труженика, не допускающего бездействия».

На каждом занятии очень постепенно происходило гибкое переключение собственной работы Ромы в русло работы по плану педагога, т.е. развивалась саморегуляция целенаправленной деятельности и поведения.

Кроме того на всех этапах работы использовались пропедевтические и специальные коррекционные приемы по развитию зрительно-моторной координации, тонкой моторики рук, совместных согласованных действий обеими руками. Поскольку у Ромы ведущей рукой была левая, сохранив ее доминантность, педагог-дефектолог активно развивала функции обеих рук. Это способствовало более успешному овладению предметными действиями, а также навыками письма.

Для Ромы была разработана специальная коррекционная программа по развитию графических и оптико-пространственных навыков. При разработке этой программы мы установили, что с аутичным ребенком, имеющим высокий интеллект как у Ромы, неэффективно начинать обучение с изобразительной деятельности, с элементарных формообразующих линий (вертикальных, горизонтальных, наклонных, как это рекомендуется для здоровых детей и других категорий детей с нарушениями). Кроме того, не следует предлагать таким детям простые карандаши для рисования, а лучше всего фломастеры, так как они оставляют более яркий след даже от очень легких и неуверенных движений руки аутичного ребенка. И, конечно, важно учитывать избирательный интерес самого ребенка при выборе карандаша, кисти, фломастера и объекта рисования.

Опыт показал, что эта работа очень кропотливая и растягивается на месяцы и годы.

Остановимся на том, как шло развитие техники рисования и рисовальных движений у Ромы на первых этапах работы. Имея богатую фантазию, Рома совсем не умел рисовать: держал карандаш кулачком, чертил дугообразные линии, которые выполняет ребенок до двухлетнего возраста, и

приговаривал: «Вот подводная лодка, вот люк», при этом рисунок не имел ничего общего с реальным предметом. Поскольку ребенок не умел рисовать, чтобы удержать контакт с ним на первом этапе этой работы, педагог рисовала под его диктовку, реализуя фантазию ребенка и осторожно внося поправки в его фантазию, поскольку она, как правило, была вычурной, и мальчик диктовал такие детали рисунка, которые невозможны в природе. Рома в это время с большим интересом следил не только за тем, что изображается, но и как изображается, т.е. за движениями руки педагога, за получающимися на листе бумаги яркими линиями, конфигурациями, штрихами. Это является очень важным моментом в развитии изобразительной деятельности ребенка в целом: он начинает соотносить движение руки с характером получающихся штрихов, линий, понимать их зависимость. Он начинает «узнавать» в них предметы, присутствующие в его фантазиях. В такие моменты мальчик стремился сам повторить то или иное движение, чтобы получить желаемое изображение (антенну, рубку, перископ), но движения его были еще неловки и не очень уверенны, поэтому изображение получалось неточным и могло расстроить ребенка. Педагог предвидела это и предупреждала неловкие движения, оказывая ему помощь, т.е. осторожно помогая ему в удержании фломастера, придерживая руку, незаметно корректировала неуклюжие движения его руки и сам рисунок. Почувствовав более уверенные движения руки ребенка, педагог уменьшала и затем постепенно полностью прекращала свою помощь. Постепенно, по мере закрепления у Ромы правильных движений, развития у него ассоциаций, ему предлагалось дополнить получившееся изображение деталью, которую он мог выполнить сам. Например, нарисовать антенну или прожектор, или просто круг на его подводной лодке.

Наш опыт подтверждает, что осознанию изображения и появлению ассоциаций линий, штрихов с различными предметами и

явлениями окружающей жизни способствуют вопросы педагога, обращенные к рисующему ребенку: «Что ты сейчас рисуешь?», «Что ты нарисовал?», «Что получилось?» или «На что это похоже?», «Что будешь дальше рисовать?», «Чего еще не хватает (у той же подводной лодки)?» и т.д. Называя свои линии, круги, мальчик начал осознавать и закреплять в слове возникшую связь изображения с реальным предметом, с реальным миром, что вело к пониманию роли изобразительной функции. Ребенок начинал понимать, что рисовать можно все, что захочешь. Это усиливало интерес к рисованию, что в свою очередь, развивало способности к осознанному повторению, т.е. появлению осознанного рисования, и развивало движения руки. Это очень важный этап в овладении рисованием. Когда рука у ребенка становится тверже, увереннее, то можно переходить к самостоятельному рисованию.

На этом этапе работы снова возникали трудности, так как Рома начал рисовать только «свое», отвергая рисунок на заданную тему.

Мальчик становился наблюдательнее, впечатления у него приобретали яркость. Ему хотелось реализовать свои наблюдения и впечатления. Приведем пример. Рома на прогулке увидел, как сосед ремонтировал машину «Жигули». Открытый мотор машины произвел на него сильное впечатление, он запомнил многие детали. Не успев войти в группу, он заявил, что сегодня будет рисовать мотор от «Жигулей». Уговоры педагога нарисовать что-то другое наверняка были бы напрасны, поэтому Роме предложили нарисовать всю машину (т.к. в программе была тема рисования игрушечной машины с натуры), а затем рядом нарисовать двигатель от этой машины, сказав: «Так будет понятнее всем». Так, гибко используя интерес ребенка, педагог может переключить его на необходимую деятельность в ходе самого занятия. При обучении Ромы рисованию трудности возникали не только в выборе темы, но и в выборе цвета. Наши наблюдения показывают,

что чаще всего дети с аутизмом выбирают черный цвет. Для изменения выбранных цвета и темы рисования педагог старалась подбирать необычные красивые предметы, которые привлекли бы внимание ребенка, и для этого с ним совершались прогулки, особенно осенью при сборе грибов, листьев, желудей, шишек и т.п., чтобы ребенок видел все разнообразие красок природы. Так, однажды, вернувшись с прогулки по лесу, составили вместе с Ромой красивый букет. Это уже была экибана: в низкую и широкую вазу положили ярко-зеленый мох, на мох поставили пурпурного цвета кленовую ветку, а под ветку — мелкие оранжевые несъедобные грибы — клитоциби. Яркость, а еще больше необычность сделанной композиции произвели на Рому сильное впечатление. Мальчик самостоятельно с большим интересом рисовал букет с натуры, используя все подробности: цвет и даже размер и количество грибов. Так, использование необычных объектов, постоянное привнесение нового дают возможность переключать детей с аутизмом в процессе рисования на работу по заданию, подталкивают к выбору других тем и красок, способствуют их дальнейшему развитию, правильному использованию рисовальных средств. В данном случае удалось привлечь внимание Ромы к рисованию красками и помочь ему овладеть круговыми движениями для изображения грибов, т.е. у ребенка вызвали желание целенаправленно овладевать техникой рисования, выполнять формообразующие движения. Это говорит о том, что аутичным детям в отдельных благоприятных ситуациях доступен более высокий уровень изобразительной деятельности. С этого момента у Ромы появился интерес к рисованию. Теперь необходимо было отрабатывать движения и действия, нужные для изобразительной деятельности: формировать смелые, уверенные, ритмичные и плавные движения для различных конфигураций, включение зрительного контроля за движением и управлением своей рукой, подчиня задуманной форме.

Вначале в Роминой группе детей учили изображать предметы округлой формы. Но рисовать колечки, мячи, шарики Роме не предлагалось, поскольку это ему было неинтересно. Для закрепления этих формообразующих движений мы объединили занятие Ромы с еще одним мальчиком. Рома к этому времени стал более спокойным и направленным на людей. Организовав игру «Полет в космос», начали занятие. Вот фрагмент этой игры: Рома и Тема — космонавты, каждый на своей ракете они летят в космос, делая витки вокруг Земли. Дети учатся рисовать замкнутый круг — Землю, а затем совершают спиралевидные движения — витки вокруг Земли, все дальше отдаляясь от центра. «Возвращаясь на Землю из космоса», рисуют витки от больших к маленьким. Выигрывает тот, кто первым «приземлится». Овладевая этими формообразующими движениями в процессе игры, мальчики приобретали еще один навык, навык совместной работы с другим ребенком. Введение в групповое занятие должно быть продуманным, так как следует учитывать особенности и возможности играющих детей и вид занятия, чтобы не возникало отрицательной реакции на партнера.

Развитие и совершенствование различных формообразующих движений у Ромы продолжалось на занятиях по украшению тарелок и керамических плиток рисунками гуашью. Раскрашивание белых тарелок различными узорами было удобным, т.к. неудавшийся рисунок можно было легко смыть и нарисовать новый. Сформированные движения закреплялись при раскрашивании парусных лодок и парусов, сделанных сначала из пенопласта, а потом из бумаги и дерева. Постепенно перешли к рисованию узоров в альбоме. Рука Ромы, овладев рисовальными движениями, становилась все более ловкой, подвижной, способной легко и свободно совершать движения в разном направлении и разной длительности. Это дало возможность Роме работать в тетрадях по письму и математике. Ему стали доступны задания по изображению геометрических фигур и узоров из них, т.е. были

сформированы движения, которые планировались в программе. У мальчика была выработана зрительно-двигательная координация и зрительный контроль за произвольными движениями, необходимые для обучения графическим навыкам. Для овладения обобщенными способами изображения с Ромой занимались лепкой, аппликацией, он работал на верстаке с инструментами.

Наряду с развитием тонкой и общей моторики, произвольной регуляции поведения у Ромы отработывалась ручная умелость, компонентами которой являлись: технические навыки и умения, формообразующие движения и регуляция рисовальных движений по силе, размаху, скорости, точности направления, ритмичности и плавности. Для формирования у Ромы обобщенных рисовальных движений использовались: мел, восковые карандаши, пастельные мелки, гуашь, фломастеры, кисти, палочки, уголь и многое другое. Отработка этих движений проводилась на доске, песке, на глине, на бархатной бумаге, больших белых листах, в альбомах, в наших книжках-раскрасках, на специальных полосках бумаги, на компьютерах, планшетах, на небольших листах бумаги, а затем уже Рома переходил к работе в тетрадях.

Результаты

Катамнестические наблюдения, проводившиеся в течение 20-ти лет, показали, что разработанный для Ромы вариант коррекционной методики имеет практическую значимость в работе и с другими детьми, имеющими тяжелую форму аутизма, поскольку открывает широкие возможности для обучения и адаптации в школе и в широком социуме. На примере описанных фрагментов процесса обучения и воспитания Ромы можно проследить положительную динамику его социализации. Он, хоть и избирательно, но охотно идет на контакт с детьми и взрослыми. Имеет широкий кругозор, богатый запас знаний во многих областях (в биологии, литературе, политике, строительном деле, живописи, истории). Роман научился писать, ткать, печатать на машинке, овладел

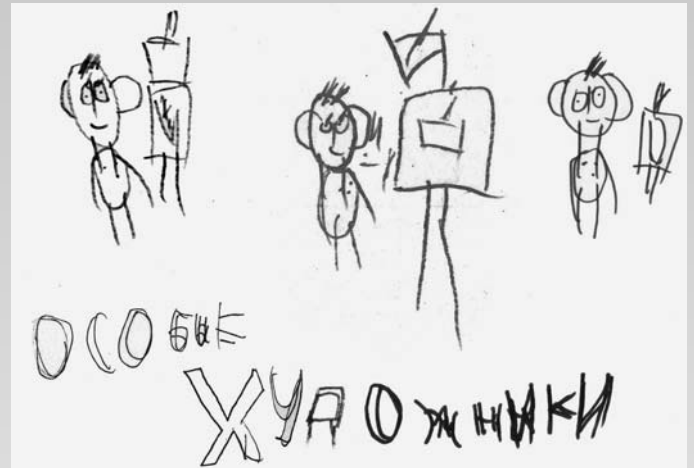
столярными инструментами, занимается фотографией: сам фотографирует и печатает фотографии. Хорошо знает классическую литературу, очень любит произведения Михаила Лермонтова, Тараса Шевченко, Дениса Давыдова, с удовольствием поет вместе с педагогом романсы на их стихи, хотя домашние Ромы не поют.

Руки у Романа стали сильными, крепкими и ловкими. Он охотно изготавливал настольные игры для младших школьников: «Кузнечик», «Кто быстрее?», сделал столеточную и обычную шахматные доски и др. Рома хорошо, немного покровительственно относится к детям, мягко прощает им шалости. Он замечает свои недостатки, старается их преодолеть, соблюдает режим питания, труда и отдыха.

При обучении Ромы с самого начала была поставлена задача преодоления негативизма к контакту с другими детьми и взрослыми, налаживания взаимодействия в игре, смягчения агрессии во время игровой деятельности. Задача эта была успешно решена.

Кроме того, на первом этапе работы с Ромой педагог использовала его сверхценный интерес и патологические влечения, реализуя его фантазию в рисунке для развития интереса к работе. На следующем этапе педагог, реализуя фантазию ребенка, осторожно вносила в нее коррективы, чтобы приблизить его рисунки к реальности. Затем педагог перешла к обучению мальчика технике рисования, но убедившись в неподготовленности ребенка, начала развивать его руки, используя многие материалы и виды трудовой деятельности, продолжая формировать интерес к рисованию и труду, прибегая к использованию различных рисовальных средств, а также к работе с пенопластом, мягкими породами деревьев, с картоном, фанерой и в итоге — с настоящими инструментами. На следующих этапах коррекционной работы мальчика учили выполнять задания, отработывали тонкости техники рисования, а именно — формообразующие линии, скорость, размах, точность, плавность, ритмичность рисовальных движений.

Особые дети — особый взгляд на мир



После отработки точности формообразующих линий можно было переходить к рисованию различных форм: кругов, квадратов, овалов и других контуров плоских и объемных геометрических фигур. Затем Рому учили рисовать различные конструкции и узоры из этих фигур, раскрашивая их и заштриховывая. Особенно полезной оказалась штриховка контуров предметов и различных конструкций из них, например, космических кораблей.

У мальчика развивались и крепились мелкие мышцы пальцев и кистей рук. Перечисленные работы не только укрепляли руки, развивали глазомер, но и приучали Рому преодолевать трудности. Переход от рисунков к письму в тетради также осуществлялся постепенно. Для развития интеграции руки и глаза и подготовки к написанию элементов букв Рому учили рисовать различные узоры, состоящие из прямых, горизонтальных и вертикальных линий, из овалов и полуовалов, петель и т.п. На протяжении всей коррекционной работы с этим мальчиком шла огромная работа по

преодолению негативизма к общению, агрессии, моторных и речевых трудностей, выравниванию психики в целом.

Роман становился все более самостоятельным, добрым, овладел многими трудовыми навыками, которые продвигали вперед процесс социализации. Значительную роль в воспитании и обучении принимала вся его семья, активно взаимодействующая с Ромиными педагогами, и в который раз подтверждался факт, что только совместная работа специалистов и родителей ведет к наиболее полной адаптации и социализации детей с аутизмом.

Катамнез в 30 лет

С отличными оценками Роман закончил 11 классов, поступил на подготовительные курсы при университете, затем поступил в университет. Кроме того, за участие в передаче «Что? Где? Когда?» Роман получил приз.

Сейчас, в 30-летнем возрасте, Роман работает и много путешествует с матерью по разным странам. ■

Description of the work on developing goal-oriented behavior, education and training of the child with severe form of autism

R.K. Ulianova,

Ph.D, special education teacher

E-mail: ukn73@mail.ru,

K.N. Uliyanov,

speech therapist and special education teacher

E-mail: ukn73@mail.ru

The article describes the results of many years of educational practice with the child and provides the understanding of using the method of goal-oriented behavior organization, education and training of the child with gross disorder of behavior, functioning and motor skills but relatively typical intellectual abilities.

Keywords: autism, organization of behavior, education, training, motor development.

Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра¹

Ю.В. Никитина,
педагог-психолог Центра психолого-медико-социального
сопровождения детей и подростков
Московского городского психолого-педагогического университета
E-mail: yulnikit@yandex.ru

Е.Н. Солдатенкова,
педагог-психолог Центра психолого-медико-социального
сопровождения детей и подростков
Московского городского психолого-педагогического университета
E-mail: elenasol108@mail.ru

В окончании Части 2 методических рекомендаций по разработке специальных образовательных условий в дошкольных образовательных учреждениях для детей, имеющих нарушения в развитии аутистического спектра, выполненных сотрудниками ЦПМССДиП МГППУ в 2013 г., обосновывается необходимость взаимодействия специалистов и родителей, даются рекомендации по организации и проведению первой беседы.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, дошкольные образовательные учреждения, взаимодействие с родителями, оптимальный режим пребывания, обучение, воспитание, социализация.

7. Взаимодействие с родителями

Для успешной адаптации ребенка с РАС в условиях детского сада специалистам необходимо активно взаимодействовать со всей его семьей. Следует иметь в виду, что семьи аутичных детей испытывают значительный стресс от непредсказуемости поведения ребенка и связанных с этим проблем в социальном и межличностном общении. Специалист, работающий с аутичным ребенком, должен

знать об *особой ранимости его близких*. Напряженностью своих переживаний семьи аутичных детей выделяются даже на фоне семей, имеющих детей с другими тяжелыми нарушениями развития. И для этого есть вполне объективные причины. Одна из них заключается в том, что осознание всей тяжести положения ребенка зачастую наступает внезапно. Трудности установления контакта, развития взаимодействия уравниваются в глазах ро-

¹ Окончание методических рекомендаций. Начало см. в № 2, 2013 г., №№ 1, 2, 4, 2014 г.

Особые дети — особый взгляд на мир



дителей успокаивающим впечатлением, которое вызывают серьезный умный взгляд ребенка, его особые способности. Поэтому в момент постановки диагноза семья порой переживает тяжелейший стресс: в три, в четыре, иногда даже в пять лет родителям сообщают, что их ребенок, который до сих пор считался здоровым и даже одаренным, на самом деле страдает аутизмом.

Специалистам ДОУ важно не втягиваться в споры и дискуссии с родителями о диагнозе и глубине нарушений ребенка. Принятие ребенка специалистами способствует возникновению доверия со стороны родителей, помогает семьям преодолеть одиночество, изоляцию, увидеть перспективу его развития. При этом важно не строить «воздушных замков», не давать «ложные надежды», а больше рассказывать о его «маленьких» достижениях. Зачастую рассказы о поступках ребенка в группе, на занятиях, его эмоциональные реакции на события позволяют родителю взглянуть на него по-новому, вне концепции болезни, и установить партнерские взаимоотношения со специалистами ДОУ. Это, в свою очередь, обеспечит настрой на совместную работу, возможность получения разносторонней информации о состоянии ребенка, о его индивидуальных особенностях, предпочтениях и страхах. Все это поможет создать оптимальную среду и режим пребывания в учреждении. Наконец, это позволяет выработать общий скоординированный подход к ребенку. Возможность родителей участвовать и влиять на воспитательный процесс позволяет сохранить родителю ответственность за судьбу ребенка.

При организации встречи с родителями необходимо стремиться к тому, чтобы результат беседы стал стимулом для дальнейшего общения. Беседа должна протекать в располагающей доброжелательной атмосфере. Крайне важно обговорить время встречи. Следует уточнить, каким временем располагают родители, договорить-

ся о встрече в удобное для обеих сторон время, ни в коем случае не проводить ее в спешке.

Важно, где будет проводиться беседа. Ни посторонние люди, ни звонки воспитателю по телефону — ничто не должно мешать разговору.

Для снятия напряжения и перехода к проблеме следует корректно и конкретно сообщить цель встречи: «Нам нужно с Вами переговорить, чтобы действовать сообща...». В процессе беседы следует использовать конкретные факты, а не оценочные суждения. Можно сначала вспомнить хорошие моменты. Факты, вызывающие беспокойство, должны подаваться вторично и очень корректно. Не следует использовать частицу «не» и союз «но»: «Он у Вас непослушный...», «Он хороший, но...». О фактах, вызывающих беспокойство, лучше говорить в форме обращения за советом: «Я не могу понять...», «Хочу понять, что стоит за этим...», «Меня беспокоит...». При сообщении негативных фактов рекомендуется делать акцент не на них, а на пути преодоления нежелательных проявлений. Говоря о трудностях, можно подчеркнуть, что подобное бывает у многих детей, у части из них негативный компонент нивелируется, если работать сообща и учитывать рекомендации специалистов.

При завершении встречи следует подвести ее итог и наметить пути дальнейшего сотрудничества, а прощаясь, поблагодарить за уделенное время.

«Мы вместе» — вот то ощущение, которое должно остаться у родителей после такой встречи.

Заключение

В последние годы в нашей стране уделяется особое внимание реабилитации и образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети с расстройствами аутистического спектра составляют среди них многочисленную группу, которая до недавнего времени не имела возможности получать качественные образовательные услуги. С распространением инклюзивного образования, изучением мирового опыта исследований в области аутизма, с разработкой новых законодательных и правовых актов, направленных на повышение качества жизни детей с ОВЗ, благодаря активной позиции специалистов и семей, воспитывающих детей с РАС, эти дети включились в образовательный процесс, их родители имеют возможность выбора форм и методов обучения. Несмотря на достаточную изученность данной проблемы в нашей стране, специалистам и родителям еще очень не хватает грамотных практических пособий по организации среды и обучения детей с РАС.

Данные методические рекомендации, созданные научным коллективом ЦПМССДиП ГБОУ ВПО МГППУ, имеющим многолетний опыт практической работы с детьми с РАС, призваны восполнить этот пробел. Рекомендации направлены на распространение опыта обучения, воспитания и социализации детей с РАС в детских дошкольных образовательных учреждениях г. Москвы и рассматривают основные особенности психического развития детей с РАС и рекомендуемые условия для их социализации и адаптации. ■

Литература

1. *Башина В.М., Козлова И.А., Ястребов В.С., Симашкова Н.В.* и др. Организация специализированной помощи при раннем детском аутизме (Методические рекомендации). М., 1989.
2. *Башина В.М., Симашкова Н.В.* К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с синдромом детского аутизма // *Исцеление: Альманах.* М., 1993. Вып. 1. С. 154—160.
3. *Гилберг К., Питерс Т.* Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. СПб.: ИСПиП, 1998.
4. *Грэндин Т., Скарриано М.М.* Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. — М.: Центр лечебной педагогики, 1999.

5. Детский аутизм: Хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына. СПб.: Дидактика плюс, 2001. 368 с.
6. Детский аутизм: исследования и практика. Под общей ред. В.Н. Касаткина. М., 2008.
7. *Исаев Д.Н., Каган В.Е.* Аутистические синдромы у детей и подростков: механизмы расстройств поведения // Патологические нарушения поведения у подростков. Л., 1973.
8. *Иванов Е.С.* Деятельность службы сопровождения при работе с детьми, страдающими аутизмом // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка / Материалы Российско-фламандской науч.-практ. конф. 14–16 марта 2001. СПб., 2001. С. 122–123.
9. *Иванов Е. С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В.* Аутичный ребенок: проблема интеграции / В сб.: Ананьевские чтения: (Тезисы науч.-практ. конф.) / Под. ред. А.А. Крылова. СПб., 2000. С. 180–181.
10. *Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В.* Барьеры разрушаются в атмосфере тепла // Классный журнал 5+. 2001. № 3. С.19–20.
11. *Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В.* Опыт социализации детей с аутизмом / В сб.: Социальная работа с детьми и подростками группы риска: (Тезисы Международной конференции 15–19 мая 2000 г.) / Под. ред. А.А. Реана. СПб., 2000. С. 39–40.
12. *Йоханссон И.* Особое детство. М.: Центр лечебной педагогики, 2001.
13. *Каган В.Е.* Преодоление: неконтактный ребенок в семье. СПб.: Фолиант, 1996.
14. *Карвасарская И.Б.* В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. М., 2003.
15. *Лебединская К.С., Никольская О.С.* Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991.
16. *Манелис Н.Г.* Ранний детский аутизм: психологические и нейропсихологические механизмы. http://www.pedlib.ru/Books/1/0082/1_0082-1.shtml
17. *Манелис Н.Г., Медведевская Т.А.* Факторы, влияющие на понимание детьми ментальных состояний // Аутизм и нарушения развития. 2007. № 2. С. 1–9.
18. *Манелис Н.Г.* Факторы, влияющие на адаптацию подростков с аутизмом: анализ результатов катamnестического исследования // Аутизм и нарушения развития. 2009. № 4. С. 2–12.
19. *Манелис Н.Г.* 5 дней с суперняней, которые научат вас общаться с ребенком. М., 2013.
20. *Мастюкова Е.М.* Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст. М., 1997.
21. *Морозов С.А., Морозова Т.И.* Мир за стеклянной стеной // Материнство. 1997. №№ 1–6, 9.
22. *Морозова С.С.* Аутизм. Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М.: Владос, 2007.
23. *Никольская О.С.* Особенности психического развития и психологическая коррекция детей, страдающих ранним детским аутизмом: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1985.
24. *Никольская О.С.* Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. 1995. № 1.
25. *Никольская О.С.* Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. 1995. № 2. С. 8–17.
26. *Никольская О.С.* Дефектологические проблемы раннего детского аутизма // Дефектология. 1994. № 2. С. 3–8.
27. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 2000. 336 с.
28. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С.* Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2011.
29. *Никольская О.С.* Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с расстройствами аутистического спектра: проект / О.С. Никольская. М.: Просвещение, 2013. 29 с.
30. *Ньюмен С.* Игры и занятия с особым ребенком. М., Теревинф, 2009.
31. *Парк К.* Социальное развитие аутиста: глазами родителя // Московский психотерапевтический журнал. 1994. № 3. С. 65–95.
32. *Питерс Т.* От теоретического понимания к педагогическому воздействию: Книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. М.М. Щербаковой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. М.: Владос, 2003. 240 с.
33. Ребенок в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М.: РУДН, 2010. 148 с.
34. *Рычкова Н.А.* Дезадаптивное поведение детей. Диагностика, коррекция, психопрофилактика. М.: Гном и Д, 2000.

35. Сансон П. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми. М., Теревинф, 2006.
36. Создание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. АLEXИНА // Под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2012. 56 с.
37. Сошинский С.А. Как зажигается свеча. М.: Образование и здоровье, 2004.
38. Ульянова Р.К. Проблемы коррекционной работы с аутичными детьми // Педагогический поиск. 1999. № 9.
39. Феррари П. Детский аутизм. Перевод с французского. М., 2006.
40. Хаустов А.В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях // Аутизм и нарушения развития. 2004. № 3.
41. Хаустов А.В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2009. № 1. С. 1–12.
42. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. М.: ЦПМССДиП, 2010.
43. Шипицина Л.М. Детский аутизм. М.: Дидактика Плюс, 2001.
44. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6 лет). Сб. упр. для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / Пер. с немецкого Ключко Т. Минск: Изд-во БелАПДИ «Открытые двери», 1997. 256 с.
45. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА. Екатеринбург, 2013.
46. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: МГУ, 1990. 197 с.
47. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2004.
48. Bondy A.S., Frost L.A. Educational approaches in preschool behavior techniques in a public school setting, in Schopler E., Mesibov G.B. // Learning and cognition in autism. New York and London: Plenum Press, 1995.
49. Cumine V., Leach J., Stevenson G. Autism in the early years. A practical guide. London: David Fulton Publishers, 2000. P. 108.
50. Lovaas O.I. Teaching developmentally disabled children: The Me Book. Austin: PRO-ED, 1981. P. 250.
51. Quill K. A model for integrating children with autism. Focus on Autistic Behavior. 1990, 5(4): 1–9.
52. Simpson R. Successful integration of children and youth with autism in main-streamed settings. Focus on Autistic Behavior. 1993, 7: 1–13.
53. In the filmography on the issues of autism the representations of people with autism spectrum disorders are varied, but they quite correctly mirror the clinical and psychological characteristics of the disorder. The article analyses 7 films that was created in the period from 1998 till 2010.
54. URL: <http://www.millermethod.org/>
55. URL: <http://www.musashino-higashi.org/>
56. URL: <http://www.rdicconnect.com/>

Recommendations for professionals of preschool educational facilities on working with children with autism spectrum disorders¹

Y.V. Nikitina,

Psychologist and educator of the of the Center for Psychological,
Medical and Social Support to Children and Adolescents
of the Moscow State University of Psychology and Education
E-mail: yulnikit@yandex.ru

E.N. Soldatenkova,

Psychologist and educator of the of the Center for Psychological,
Medical and Social Support to Children and Adolescents
of the Moscow State University of Psychology and Education
E-mail: elenasol108@mail.ru

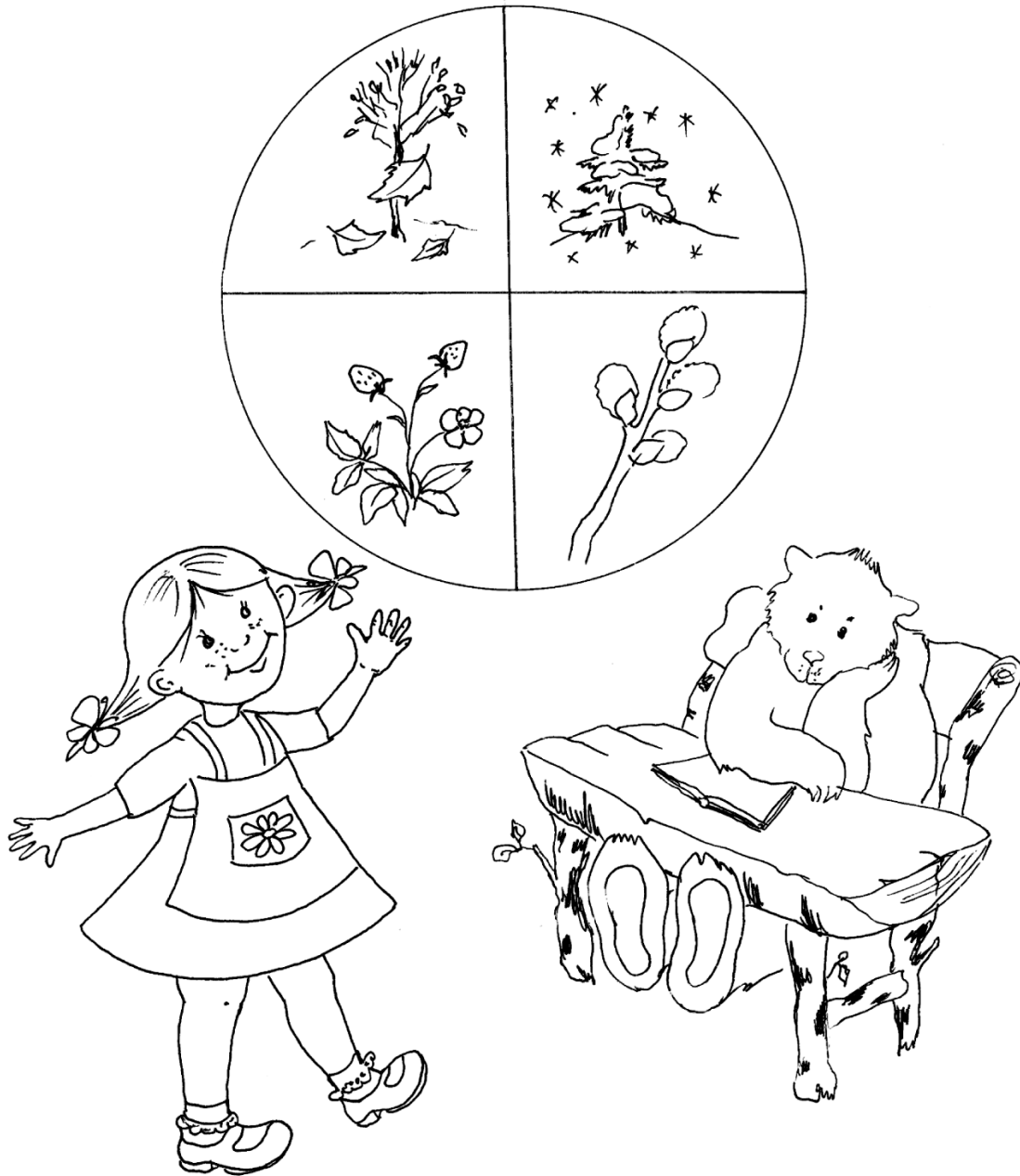
In the conclusion of the second part of the methodological recommendations for the design of the special education environment for children with autism spectrum disorders in preschool educational facilities, that was compiled by the professional from the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of the Moscow State University of Psychology and Education in 2013, the necessity of communication between parents and professionals is stated and the recommendation on holding the discussion with the parents are provided.

Keywords: children with autism spectrum disorders, preschool educational facilities, communication with parents, optimal daycare routine, education, parenting, socialization.

¹ The final installment of the methodological guidelines. Previous installments can be found in № 2 of 2013, №№ 1, 2, 4 of 2014.

Ю.Б. Павлова, Т.Ю. Хотылева
КРУГЛЫЙ ГОД

Методика развития и коррекции речи



Художник Е.В. Федорова

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

Method of speech development and correction

Введение

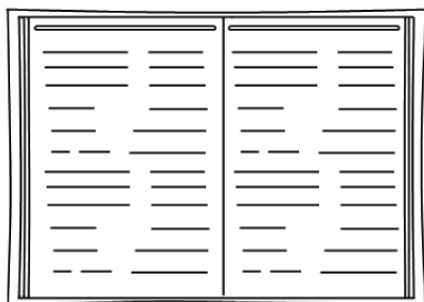
Данное пособие предназначено для подготовки детей к школе или для первоклассников, имеющих трудности в развитии речи и в общении с окружающими. Эти трудности могут проявляться по-разному. Часть детей плохо понимают обращенную речь, имеют аграмматизмы и недостаточный пассивный и активный словарь. Другие дети страдают гиперлексией: они многоречивы, но речь формальна, они часто употребляют штампы, могут процитировать наизусть большой отрывок из произведения, но смысл услышанного или прочитанного им не всегда доступен.

Часто проблемы развития речи связаны с недостаточным уровнем развития внимания, программирования и контроля собственной деятельности. Эти трудности значительно усложняют ребенку-школьнику не только прохождение программы, но и негативным образом влияют на качество жизни в целом. Такие дети с трудом находят контакт со своими сверстниками (а иногда не находят вовсе). Они раздражают учителей своим поведением: гиперактивностью или вялостью, непониманием того, что происходит во время урока, неумением выполнить данную инструкцию. Они отвлекают других учащихся и разрушают рабочую ситуацию в классе. Чувство собственной неуспешности приводит к снижению мотивации к обучению и как следствие — к стойкой школьной неуспеваемости.

Наше пособие построено на анализе многолетнего опыта работы с такими детьми. Оно составлено в логике развития событий учебного года. Неспроста первая часть пособия называется «Осень», ведь именно в сентябре, как правило, начинается учебная деятельность.

Заниматься с детьми по этому пособию смогут не только опытные педагоги и логопеды, но и родители. Пособие возможно использовать как на индивидуальных, так и на групповых занятиях по развитию речи. Задания построены таким образом, чтобы ребенок смог выполнить часть их самостоятельно или с незначительной помощью взрослых.

Условные обозначения



— Прочитай слова. Запиши их (сам или с помощью взрослых) **в словарь**. Постарайся запомнить их значение.

Внимание взрослым! Рекомендуем объяснять и записывать в словарь значение **всех** слов, непонятных для вашего ребенка, а не только тех, что выделены в тексте. Не забывайте о том, что слово, смысл которого очевиден для вас, может быть непонятно вашему ребенку.



— Найди рисунки на отрезном листе, вырежи и наклей.



ЗИМА



ВЕСНА



ЛЕТО



ОСЕНЬ

Какие времена года ты знаешь? Обведи их названия.
Какое сейчас время года? Почему ты так считаешь?

ОСЕНЬ

Какие ты знаешь приметы осени:

1. Осенью часто идут дожди.
2. Осенью кругом много снега.
3. Осенью расцветают подснежники.
4. Осенью птицы улетают на юг.
5. Осенью можно купаться и загорать.

Что не подходит? Заклей лишние картинки. Нарисуй сам или с помощью взрослого в пустом окошке подходящий рисунок.



1. Когда листья меняют цвет?
2. Какого цвета становятся листья?



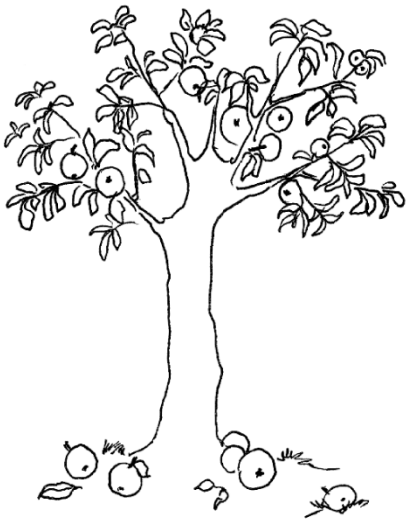
Раскрась кленовый лист красным карандашом, дубовый лист коричневым, березовый лист желтым, осиновый лист красным и желтым.

Оставшуюся картинку раскрась сам. Каким цветом ты раскрасил ветку? Почему?

Раскрась осенний лес. Какое дерево ты раскрасил зеленым? Почему?



Где?

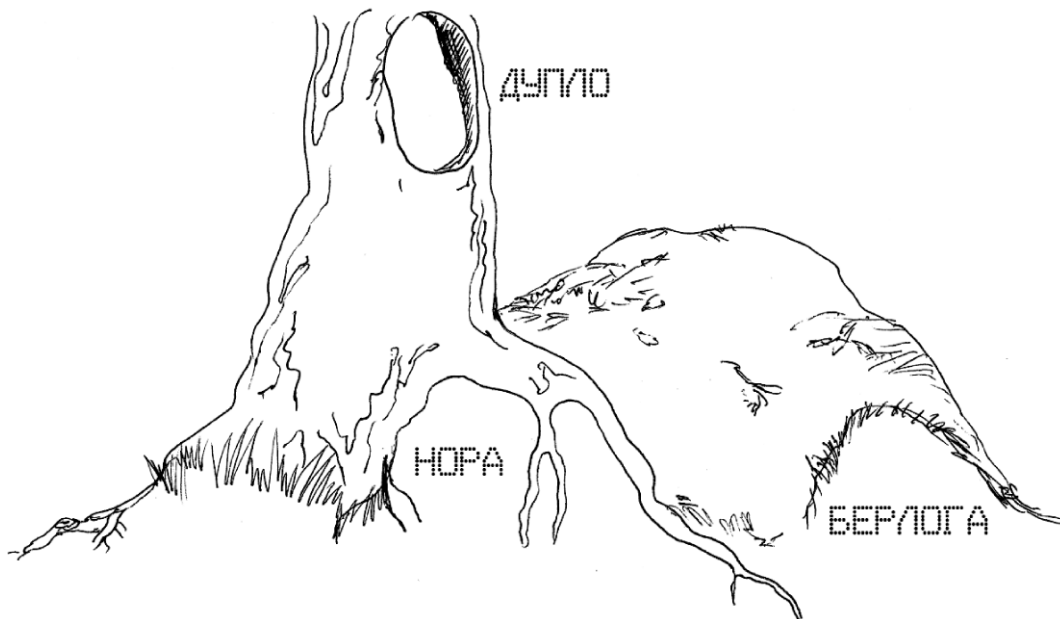


- | | |
|------------------|-----------------|
| Листья НА | Шишки НА |
| Листья ПОД | Шишки ПОД |
| Яблоки НА | Грибы НА |
| Яблоки ПОД | Грибы ПОД |
- Почему грибы на ветке?

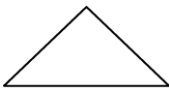
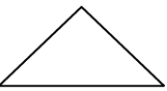
Кто где живет?



Найди рисунки на отрезном листе, вырежи и наклей.
Животные готовятся к зиме. Кто и где будет спать?



Послушай (прочитай) рассказ. Рассмотрй рисунок.

Мы пошли  лес.  опушке леса заметили березняк.

 березками нашли много грибов.



Каких слов не хватает? Впиши их.

Эти маленькие слова называются ПРЕДЛОГАМИ.

Постарайся запомнить это название.

Ответ на вопросы:

- Кто пошел в лес?
- Мы пошли или поехали в лес?
- Куда мы пошли?
- Что такое опушка?
- Что мы заметили на опушке леса?
- Что такое березняк?
- Где мы нашли грибы?
- Мы нашли много грибов или мало?

Глядя на рисунок, перескажи текст.

Продолжение читайте в следующем номере журнала.

В помощь учителям и родителям: рекомендации по выполнению домашних заданий. Когда? Где? В каком настроении?¹

П.Л. Богорад,
учитель-дефектолог, методист
Центра психолого-медико-социального
сопровождения детей и подростков
Московского городского психолого-педагогического университета
E-mail: polina.bogorad@gmail.com

О.В. Загуменная,
учитель начальных классов, методист
Центра психолого-медико-социального
сопровождения детей и подростков
Московского городского психолого-педагогического университета
E-mail: alexmk@yandex.ru

В продолжении статьи перечислены условия для успешного выполнения домашних заданий детьми с расстройствами аутистического спектра: положительный настрой на работу, понятное и интересное домашнее задание, визуальные памятки.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, домашнее задание, учебный стереотип, настрой, организация пространства, визуальные опоры.

В первой части статьи мы говорили о том, **что такое** домашнее задание, **как** родители могут помочь своему ребенку выполнить его, **зачем** такая форма работы нужна учащемуся, и **почему** так важно приложить все усилия для того, чтобы ребенок делал домашнее задание **сам и с удовольствием**.

Во второй части подробнее освещаются следующие темы:

- Когда лучше всего делать домашнее задание?
- Где удобнее его выполнять?

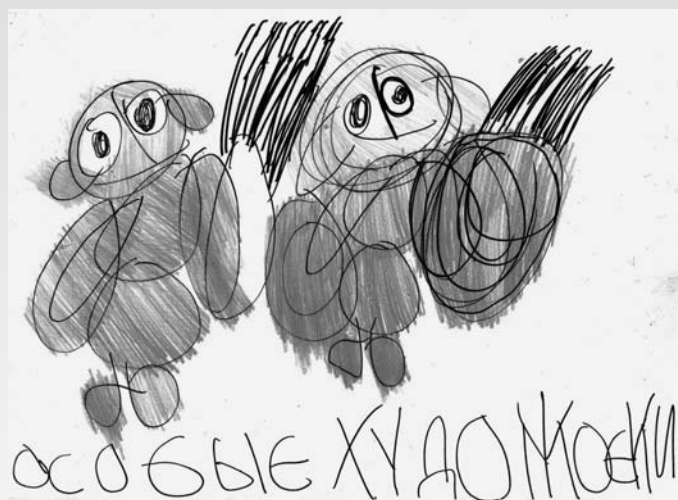
- Как настроить себя и ребенка на успех?

Повторимся, выполнение ребенком с аутизмом домашнего задания часто превращается для всей семьи в тяжелое, изнурительное, неприятное занятие. Известно, что слово «**занятие**» в контексте организации детской деятельности этимологически происходит не от слова «**занят**», а от слова «**занятно**». Из этого мы можем сделать следующий вывод: **домашняя работа должна быть ребенку понятна и интересна**.

Откроем несколько секретов того, как это можно реализовать.

¹ Продолжение. Начало см. в № 3 (44), 2014 г.

Особые дети — особый взгляд на мир



Настрой

Интересно, что важнее — самостоятельность или положительный настрой? Или одно без другого невозможно?

Ни для кого не секрет, что зачастую нам приходится осознанно поднимать себе настроение. Для этого можно заняться своим любимым делом: послушать музыку, приготовить вкусный ужин, спеть любимую песню, немного почитать и др. А можно просто начать улыбаться, ведь улыбка делает нас счастливыми даже при плохом настроении, улыбка помогает снять стресс, избавиться от усталости, перегруженности. Улыбка способна уменьшить чувство тревоги, придать уверенности в себе. Улыбающийся человек приносит счастье! Пожалуйста, улыбнитесь прямо сейчас!



То же самое касается и ребенка. Для него быть в хорошем настроении так же важно, как и для нас с Вами.

Если Вы чувствуете, что перед выполнением домашнего задания ребенок уже находится в хорошем расположении духа, можно не проводить никакой подготовительной работы. Если же видите, что он угрюмый и не улыбочивый, обязательно развеселите его: пошутите, поиграйте вместе в веселую игру, спойте любимую песню. Постарайтесь найти тот способ, который подойдет именно Вашему ребенку, поднимет ему настроение и при этом его не перевозбудит.

Образец для подражания

Если у Вашего ребенка в школе уже сформировался учебный стереотип, скорее всего, одним из способов поддержки для него является ориентация на одноклассников. Видя, что все достают учебник по математике, ребенок как минимум начинает открывать свой портфель. Когда весь класс читает сказку по цепочке, ребенок следит

по тексту и ждет своей очереди. Однако, даже если знаний и умений для выполнения домашнего задания достаточно, мы не всегда можем рассчитывать на то, что способность к самостоятельной организации деятельности будет автоматически реализована дома.

Эффективным способом помощи в данной ситуации может являться образец для подражания. Этим образцом можете быть Вы, братья или сестры, дедушки или бабушки и даже любимая игрушка. Необходимо создать игровую ситуацию, в которой в роли ученика, кроме Вашего ребенка, будет выступать кто-то еще. Для этого у всех «учеников» должны быть одинаковые учебные принадлежности, они должны сидеть рядом, а не напротив друг друга, выполнять одинаковые задания приблизительно в одинаковом темпе.

Со временем эту ситуацию можно усложнить, предоставив ребенку возможность быть учителем, объяснять задания, проверять их выполнение, следить за поведением, ставить оценку и т. д.

Учебное пространство

Учебное пространство должно быть не просто эргономичным (правильно подобранная мебель, достаточный уровень освещенности), но и четко структурированным. Ребенку нужен легкий и быстрый доступ к его учебным принадлежностям.

Очень удобно, когда все учебники и рабочие тетради по одному предмету обернуты в обложки одинакового цвета, лежат в подписанной или обозначенной картинкой-символом папке; письменные принадлежности, ножницы, линейки, ластик, циркуль аккуратно лежат в пенале. Если это необходимо, место в пенале также можно подписать.

Ученик должен самостоятельно ориентироваться в дневнике, понимать, по каким предметам у него есть домашнее задание, и знать, как его выполнять. Для этого у него должны быть таблицы, схемы-опоры, помогающие определить, что и как он будет делать.

В качестве примера предлагаем таблицу для определения предметов, по которым нужно сделать домашнее задание, если Вы приучаете ребенка выполнять домашнее задание в день, когда его задали, а накануне урока только повторяете материал.

Выполняя каждый шаг, ребенок ставит галочку или плюсики (или любой другой знак) в правом столбце таблицы.

Аналогичные визуальные опоры необходимы для всех ситуаций, в которых ребенок еще недостаточно самостоятелен, и где ему нужна пошаговая инструкция, состоящая только из текста или дополненная картинками, символами.

Такие схемы могут понадобиться как при организации базовых учебных действий (сбор портфеля, запись числа, поиск нужной страницы и задания в учеб-

Что мне сегодня задали в школе?	
1. Я открываю дневник	
2. Я нахожу сегодняшнее число	
3. Я вспоминаю, какие уроки были сегодня в школе.	
4. Первый урок — <input type="text"/>	
5. Мне задали: <input type="text"/>	
6. Второй урок — <input type="text"/>	
7. Мне задали: <input type="text"/>	
8. Третий урок — <input type="text"/>	
9. Мне задали: <input type="text"/>	
10. Четвертый урок — <input type="text"/>	
11. Мне задали: <input type="text"/>	
12. Пятый урок — <input type="text"/>	
13. Мне задали: <input type="text"/>	

нике, поиск чистой страницы в тетради и т.д.), так и при выполнении непосредственно учебных заданий (решение задачи, разбор слова по составу, выделение безударных гласных, запись примеров в столбик, чтение по ролям, подготовка пересказа и т.д.). Безусловно, первое время нужно будет посвятить тому, чтобы научить ребенка пользоваться такими опорами. В дальнейшем он сможет не только самостоятельно выполнять с их помощью задания, но и научиться сам для себя их создавать.

Приведем еще один пример. Если ребенок испытывает трудности при самостоятельном сборе портфеля, можно вместе с ним составить таблицу, где будут перечислены все его уроки и учебные принадлежности, которые могут ему пригодиться в школе. Первый раз помогите ребенку отметить те учебные принадлежности, которые нужны для того или иного урока. С помощью этой таблицы-подсказки он будет со-

бирать портфель без Вашего вмешательства, а в дальнейшем данная опора ему уже не потребуется.

При необходимости учитель должен помочь родителям сделать такие памятки с учетом особенностей восприятия информации и индивидуальных потребностей каждого учащегося.

В следующем номере выйдет заключительная часть нашей статьи, в которой мы более подробно остановимся на таких аспектах:

- Рабочая атмосфера;
- Планирование времени;
- Ресурс самостоятельности;
- Делегирование ответственности;
- Значимость результата;
- Обучение в игре;
- Укрепление базовых привязанностей.

Окончание читайте в следующем номере

Учебные принадлежности																
	Учебник	Тетрадь	Рабочая тетрадь	Альбом	Папка для труда	Краски, кисти	Фломастеры	Физк. форма	Чешки	Циркуль	Словарик	Дневник	Пенал	Бутылка с водой	Термос	Игрушка
Математика	+	+	+							+		+	+			
Русский язык	+	+	+								+					
Чтение	+		+													
Окружающий мир	+		+	+			+				+					
Устная речь	+															
Англ. язык	+	+	+								+					
Физкультура								+								
Труд			+		+											
Музыка	+															
ИЗО				+			+									
Ритмика									+							
Завтрак														+	+	
Перемена																+

**Tips for teachers and parents: recommendations for doing homework.
When? Where? In what mood?¹**

P.L. Bogorad,

Special education teacher, methodologist of the Center for Psychological,
Medical and Social Support to Children and Adolescents
of the Moscow State University of Psychology and Education
E-mail: polina.bogorad@gmail.com

O.V. Zagumennaya,

Elementary school teacher, methodologist of the Center for Psychological,
Medical and Social Support to Children and Adolescents
of the Moscow State University of Psychology and Education
E-mail: alexmk@yandex.ru

The continuation of the article specifies the conditions for successful homework completion by children with autism spectrum disorders: positive attitude towards working, intelligible and interesting homework, visual cues.

Keywords: autism spectrum disorders, homework, basic learning skills, workspace organization, visual support.

¹ Continuation. Beginning in № 3 (44), 2014.

Применение комбинированной системы жетонов для коррекции проблемного поведения у ребенка с РАС в группе детского сада

В. Фала,
поведенческий аналитик, организация Intelegem Autismul,
Кишинев, Молдова

Ю.М. Эрц-Нафтульева,
(МА, ВСВА), руководитель программы профессиональной
подготовки специалистов по прикладному анализу поведения,
Центр реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир»,
Москва, Россия / Израиль
E-mail: yuliaerz@gmail.com

Показана эффективность применения комбинированной системы жетонов для коррекции аутоагрессии у мальчика с расстройством аутистического спектра. Сократились случаи проблемного поведения у ребенка в детском саду и сформировано адекватное и социально приемлемое поведение.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, прикладной анализ поведения, проблемное поведение, коррекция поведения, система жетонов.

Введение

Одним из наиболее распространенных препятствий для включения ребенка с аутизмом в коллектив сверстников является наличие проблем в поведении. В случаях, когда агрессивное поведение несет в себе функцию избегания требований в условиях группы, коррекция его сопряжена с трудностями, т.к. групповой формат обучения ограничивает выбор методов коррекции. Инклюзия предполагает особый подход к выбору методик ослабления проблемного поведения, поскольку они должны быть относительно простыми и удобными, и применение их не должно нарушать уклад и социальные нормы, принятые в инклюзивной среде. Примером такой методи-

ки является система жетонов, в которой используются жетоны разного цвета для штрафов и поощрений [4].

В рамках прикладного анализа поведения применение системы жетонов ведет к закреплению желаемого поведения с помощью условных поощрений (зеленых жетонов) и уменьшению частоты случаев нежелательного поведения с помощью условных отрицательных стимулов (красных жетонов). В данной процедуре штраф означал удаление количества зеленых жетонов, которые получал ребенок за хорошее поведение, равного количеству красных жетонов, которые он получал за проявления аутоагрессии. В конце каждой сессии ребенок мог обменивать определенное количество зеленых жетонов на желаемый предмет. Эта

процедура сократила частоту случаев нежелательного поведения на 85% по сравнению с данными базисного уровня.

Процедура штрафования — это способ уменьшения частоты случаев нежелательного поведения, когда при наличии проблемного поведения ученик лишается определенного количества (вида) поощрения, положительного стимула, что снижает вероятность повторения этого поведения в будущем [5]. Если в конце учебного дня ученик может обменять накопленные им жетоны на тот или иной вид поощрения, то вследствие потери части жетонов (штрафа) он его не получает [6].

В ряде исследований показано, что применение штрафных санкций является эффективной стратегией снижения проблемного поведения. Исследование Keeney, Fisher, Adelinis, Wilder [4] доказало, что случаи нежелательного поведения сокращаются, если штраф применяется строго после возникновения данного поведения.

Настоящая работа была проделана, чтобы посредством использования системы жетонов с процедурой штрафов, предназначенной как для снижения проблемного поведения, так и для усиления желаемых и социально приемлемых видов поведения, скорректировать аутоагрессию у ребенка с РАС, которого включали в коллектив обычного детского сада.

Описание ребенка

Энди — 4-летний мальчик с диагнозом расстройство аутистического спектра, он посещает инклюзивный детский садик. У Энди наблюдаются аутоагрессия (он бьется головой о твердые предметы или бьет себя руками по голове), агрессия (толкает, бьет других ногами или руками) и разрушительное поведение (кричит, громко плачет, падает на пол, сбивает ногами предметы). Энди пользуется вокальной речью и может обратиться со словесной просьбой ко взрослым (состав фразы от 1-го до 3-х слов), а также умеет назвать более

Особые дети — особый взгляд на мир



300 различных предметов и стимулов. За 1,5 года до описанного вмешательства Энди посещал детский сад, но был исключен после 3-х дней пребывания из-за непослушания и аутоагрессии.

В результате наблюдения было сделано предположение, что проявляемые Энди агрессия и аутоагрессия несут в себе функцию избегания требований социального окружения.

Описание метода

Определение видов целевого поведения и сбор данных

Все виды целевого поведения Энди были выявлены авторами статьи в сотрудничестве с семьей и другими педагогами, взаимодействующими в ходе коррекционной работы. Для разработки системы жетонов потребовалось определить как желаемых видов поведения, так и тех видов поведения, которые подлежали коррекции.

Следующие виды поведения были определены как желательное целевое поведение:

- Самостоятельно заходит в группу.
- Сидит за столом во время еды в течение 30 сек.
- Сидит за столом со всеми детьми во время групповых занятий.
- Заходит в ванную после физической или вербальной подсказки специалиста.
- Моет руки после физической или вербальной подсказки.
- Участвует в игровой деятельности 20 сек.
- Участвует в утренней зарядке вместе с другими детьми.
- Сидит спокойно рядом с детьми на расстоянии менее 1 м.
- Следит за другими детьми и за их деятельностью.
- Имитирует поведение других детей.
- Сидит спокойно за столом, когда учитель читает книгу.

Следующие виды поведения были определены как нежелательное целевое поведение:

- Бьется головой о предметы достаточно сильно, до ссадин на лбу.

- Бьется головой о взрослого.
- Толкает другого ребенка с такой силой, что тот падает или делает шаг назад.
- Бьет руками или кулаками по голове так сильно, что остаются красные отметины.
- Хлопает руками или кулаками по своим бедрам, так что человек, стоящий рядом с ним, может слышать звук удара.

Сбор данных осуществлялся во время процедуры, проводимой В. Фала. Данные включали запись общего количества жетонов, полученных Энди за желаемое поведение (зеленых), а также жетонов, которые Энди получал вследствие нежелательного поведения (красных). Подсчет жетонов производился в конце каждого дня пребывания ребенка в детском саду.

Процедура

Первый этап. Начальный этап включал разработку системы жетонов и определение критериев для поощрения и штрафа. Эта система предполагала использование красных и зеленых жетонов. Энди получал зеленые жетоны (условные поощрения) каждый раз, когда, находясь в детском саду, выполнял одно из перечисленных желаемых действий и получал красные жетоны (условные отрицательные стимулы), если демонстрировал один из видов нежелательного поведения. В конце терапевтической сессии производился подсчет жетонов для обмена их на другие поощрения для Энди — желаемые предметы или мотивационную деятельность. Получив известное количество зеленых жетонов, Энди мог выбрать поощрение. Однако при подсчете жетонов необходимо было учитывать оба их вида. Если у Энди были зеленые и красные жетоны, то количество зеленых жетонов, равное количеству полученных им красных, должно было быть удалено (штраф). Например, если Энди получал 20 зеленых жетонов и 5 красных, то он обменивал только 15 зеленых жетонов (20 зеленых минус 5 красных = 15 зеленых).

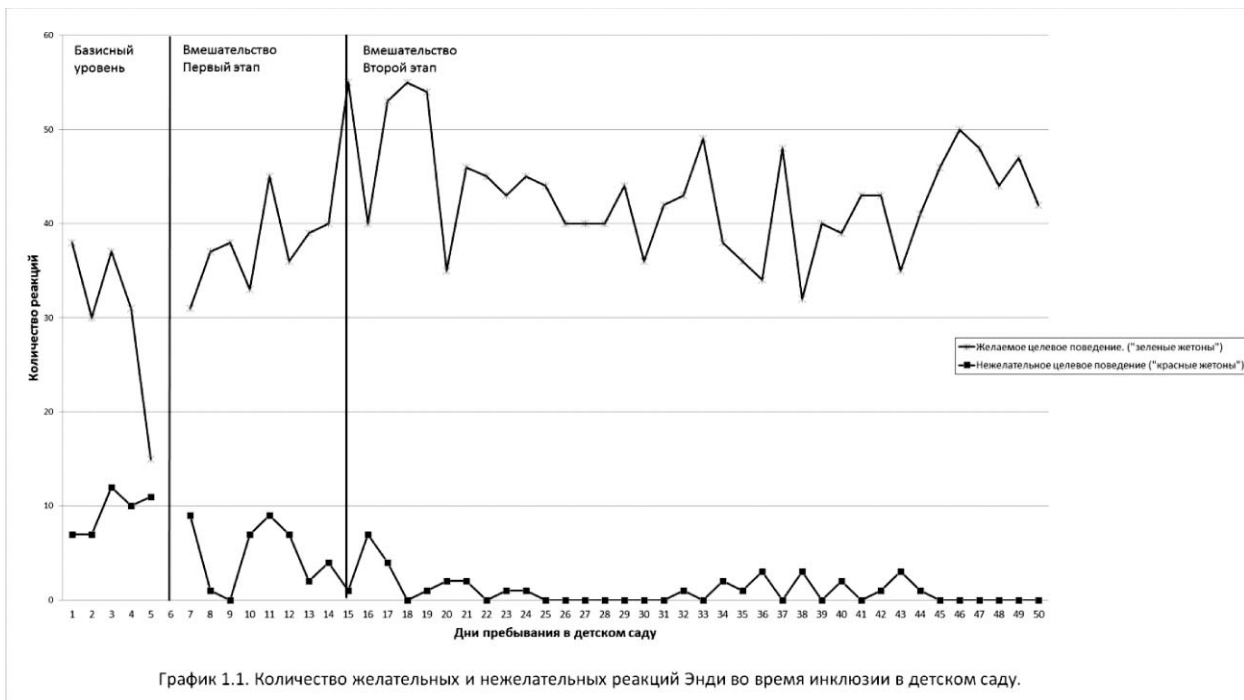


График 1.1. Количество желательных и нежелательных реакций Энди во время инклюзии в детском саду.

Был определен критерий для получения поощрения: как минимум 21 зеленый жетон, в то время как максимальное количество зеленых жетонов для получения наиболее привлекательного поощрения составляло 31. Если бы Энди накопил больше 31-го зеленого жетона, он мог бы получить два наиболее привлекательных предмета: iPad и апельсин.

Продолжительность терапевтической сессии (время, проведенное в детском саду) — 1 час 30 минут.

Второй этап. После двух недель реализации первого этапа работы было отмечено, что Энди стал получать достаточное количество зеленых жетонов (даже с относительно большим количеством красных). Было решено изменить критерии для получения поощрений и определить новые виды целевого поведения. Дополнительные критерии были следующими:

- Сидит за столом самостоятельно, без агрессивных проявлений, во время завтрака.
- Заходит самостоятельно в ванную после словесной инструкции.
- Участвует в игровой деятельности в течение не менее 1 мин.
- Участвует в утренней зарядке в течение 30 секунд.

- Держит за руки других детей во время танца в кругу в течение 30 секунд.

- Находится рядом с детьми (на расстоянии меньше одного метра) без агрессивных выпадов.

- Имитирует любое действие других детей.

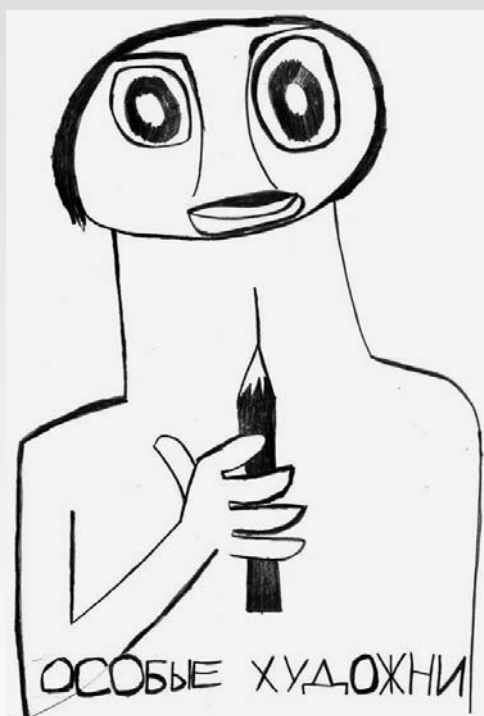
- Сидит спокойно за столом с другими детьми во время творческой деятельности и выполняет задание, как и другие, с помощью словесной и физической подсказок.

Продолжительность терапевтической сессии (время, проведенное в детском саду) — 1 час 30 минут.

Результаты

На графике 1.1. показано количество случаев желаемого и нежелательного поведения. В ходе сбора данных базового уровня средний подсчет для желаемого поведения был 30,2, а средний показатель для нежелательного поведения был 9,4. После вмешательства средний показатель для желаемого поведения увеличился до 41,83, и неадекватное поведение снизилось в среднем до 1,88. Результаты указывают на то, что применение процедуры привело к сокращению

Особые дети — особый взгляд на мир



нежелательного поведения на 85% по сравнению с данными базисного уровня. Этот результат может означать, что для Энди потеря условных поощрений (зеленых жетонов), вызывающая потерю наиболее привлекательного стимула, может конкурировать с избеганием требований и социальных контактов, которые являются функцией поведения агрессии и аутоагрессии. Аналогичные результаты показали Falcomata, Roane, Novanetz и Kette-ring [2] в своем исследовании о коррекции проблемных видов поведения, усиливающегося автоматически, вне социального контекста.

В результате описанной работы В. Фала сумела наладить контакт и сотрудничество с Энди. Эффективность применения комбинированной системы жетонов (поощрений и штрафов) для коррекции его проблемного поведения требует еще проверки в различных условиях: когда, например, Энди будут сопровождать другие, менее опытные педагоги. Процесс генерализации запланирован как *третий этап* применения данной процедуры.

Также важно, чтобы сбор данных осуществлялся сторонними наблюдателями, чтобы убедиться в корректности наблюдений и гарантировать достоверность данных.

При применении данной процедуры в работе с другими детьми следует принять во внимание возможный побочный эффект — возможное возникновение сильных эмоциональных реакций при потере условных поощрений, который в случае с Энди не проявился. ■

Литература

1. *Conyers C., Miltenberge R., Mak A., Barens A., Jurgen M., Sailer A., Haugen M., Kopp B.* (2004). A Comparison of Response Cost and Differential Reinforcement of Other Behavior to Reduce Disruptive Behavior in a Preschool Classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 411–415.
2. *Falcomata T.S., Roane H., Hovanetz A., Kettering* (2004). An evaluation of response cost in the treatment of inappropriate vocalizations maintained by automatic reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 83–87.
3. *Hundert J.* (1976). The effectiveness of reinforcement, response cost, and mixed programs on classroom behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 107.
4. *Keeny K.M., Fisher W.W., Adelinis J.D. & Wilder D.A.* (2000). The Effects of Response Cost in the Treatment of Aberrant Behavior Maintained by Negative Reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 255–258.
5. *Luce S.C., Christian W.P., Lipsker L.E., Hall R.V.* (1981). Response cost: A case for specificity. *The Behavior Analyst*, 4, 75–80.
6. *McGoey K., Du Paul G.J.* (2000). Token reinforcement and response cost procedures: Reducing the disruptive behavior of preschool children with attention-deficit / hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 15, 330–343.

The usage of combined system of tokens in managing unwanted behavior of a child with ASD in the preschool group

V. Fala,
Behavior analyst
Intelegem Autismul
Kishinev, Moldova

Y.M. Erz-Naftulieva,
MA, BCBA
Head of the training program of professionals in applied behavior analysis (ABA)
Our Sunny World Center
Moscow, Russia / Israel
E-mail: yuliaerz@gmail.com

The case study demonstrates effectiveness of the combined token system for the self-injury reduction in the boy with autism spectrum disorder. The instances of the unwanted behavior of the preschool student became less frequent and the appropriate and socially accepted behavior was formed.

Keywords: autism spectrum disorder, unwanted behavior, behavior management, tokens system.

Формирование навыков сотрудничества у ребенка с РАС

М.О. Мусаева,

учитель начальных классов Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета
E-mail: musaevam@yandex.ru

Необходимым условием обучения детей является установление взаимодействия и сотрудничества педагога и ребенка. Отказ выполнять задания, следовать правилам, установленным в классе, протестное поведение, часто встречающиеся при обучении детей с расстройствами аутистического спектра и свидетельствующие об отсутствии навыков сотрудничества, становятся серьезными преградами для обучения. Описывается опыт формирования навыков сотрудничества у ребенка с аутизмом на начальных этапах обучения в школе.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, протестное поведение, сотрудничество.

Описание ребенка

Коля С.¹ 8-ми лет с диагнозом синдром Аспергера поступил в первый класс школы ЦПМССДиП.

Проблемное поведение

При обучении в классе возникли серьезные проблемы, которые проявлялись следующим образом. Мальчик был очень подвижный, в классе за партой сидеть долго не мог, удавалось усадить его на пять-десять минут. Поработав немного за партой, он выбегал, ложился на пол, снова с визгом вскакивал, смеялся, пытался выбежать из класса. Замечания, просьбы, уговоры учителя вызывали усиление провокативного поведения. Во время урока Коля ложился на пол или вскакивал с места со словами «хочу спать» или «хочу есть». Когда ему давали возможность перекусить (с собой у него все-

гда была еда из дома), он мог еще немного поработать: посчитать на картинке предметы, что-то обвести или раскрасить. Целенаправленная деятельность была очень непродолжительной, а вскрикивания, вскакивания с места, выбегание из-за парты и из класса занимали основную часть учебного времени. Такое поведение Коли очень мешало учителю организовать продуктивный учебный процесс, и ребенок был переведен на индивидуальное обучение.

Во время индивидуальных занятий Коля демонстрировал те же формы поведения, что и при обучении в группе: он не мог сидеть за партой, ложился на пол, вскакивал, визжал, смеялся и выбегал из кабинета учителя.

Задачи и методы работы

Поскольку основным препятствием для обучения было отсутствие навыков сотруд-

¹ Имя ребенка изменено.

ничества, первой задачей педагога стало формирование способности мальчика взаимодействовать с учителем.

Прежде всего необходимо было создать у ребенка мотивацию к сотрудничеству, вызвать интерес к учителю, установить полноценный контакт. С этой целью учитель приготовила его любимые книги, игры с пазлами, конструктор, пищевые поощрения (конфеты, мандарины) и предложила ему посидеть на учительском стуле (стул крутится, и ему очень это нравится). В результате удалось достичь того, что мальчик стал спокойно входить в кабинет, перестал выбегать из него без разрешения, хныкать и кричать.

Теперь необходимо было научить Колю спокойно сидеть за партой. Для этого ему предлагалось заниматься приятными и интересными для него делами непосредственно на рабочем месте: съесть завтрак, который давали с собой родители, собирать пазлы, листать любимую книгу. В результате Коля стал спокойно садиться за парту.

Наступило время, когда мальчик смог начинать выполнять инструкцию педагога, сидя на рабочем месте. Коля получал поощрение, когда сидел за партой и что-то делал хотя бы пять-десять минут. То есть поощрялось положительное изменение поведения мальчика от периода «сидеть чуть-чуть» до более продолжительного «сидеть за партой и выполнять задание».

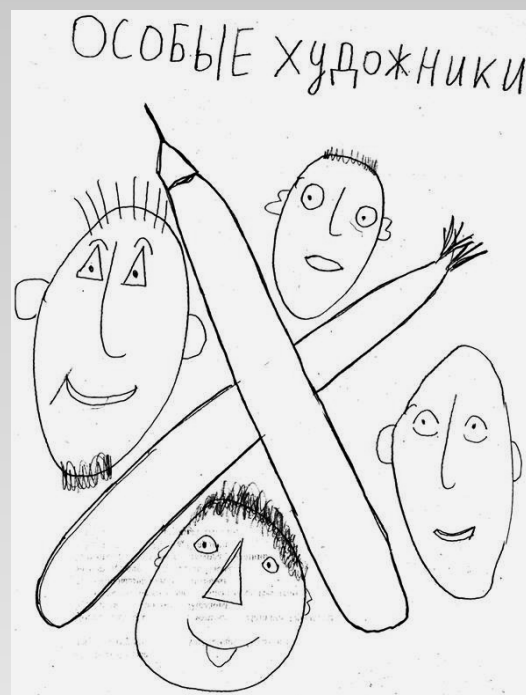
Следующей задачей было добиться выполнения учебных заданий в течение урока. Для этого было использовано сочетание нескольких методов:

— низкий уровень сложности заданий: обвел или стер буквы пальцем с доски, прочитал слоги и слова в букваре и т.д.;

— частая смена деятельности: немного посчитал, выполнил задание на листочке и прочее;

— поощрение за все более длительную работу за столом: возможность выбрать красочные наклейки, послушать сказку на кассете, самому полить цветы в кабинете, возможность дольше поиграть в любимую игру;

Особые дети — особый взгляд на мир



— создание условий для прекращения нежелательного поведения. Учитель не дала мальчику встать из-за парты, придвинув ее к стене и ограничив его возможность сразу вскакать и выбежать из-за нее.

За небольшой период времени (две-три недели) удалось не только установить контакт с мальчиком, но и, используя различные виды поощрения, усадить его за парту, увеличив время продуктивной работы и включив мальчика в процесс обучения в доступной ему форме.

Результат

Педагогу удалось добиться того, что Коля смог уже выдерживать занятия в течение трех уроков подряд продолжительностью пятнадцать-двадцать минут каждый.

В настоящий момент с Колей продолжается работа, основная цель которой — приблизить режим обучения к принятому в школе при классно-урочной системе. ■

Development of cooperation skills in the child with ASD

M.O. Musaeva,
Teacher of the Center for Psychological,
Medical and Social Support to Children and Adolescents
of the Moscow State University of Psychology and Education
E-mail: musaevam@yandex.ru

The necessary conditions of the education of children with autism spectrum disorder are established communication and cooperation between a teacher and a child. Refusal to do tasks and follow the class rules as well as protest behavior become serious barriers for the education. The article describes the case of development of cooperation skills in the child with: autism spectrum disorders at the initial stages of school education.

Keywords: autism spectrum disorders, protest behavior, cooperation.

Опыт обучения ребенка с РАС навыку приветствия

Е.Б. Кукаркина,
педагог-психолог Центра психолого-медико-социального
сопровождения детей и подростков
Московского городского психолого-педагогического университета
E-mail: ekukar1954@mail.ru

Проблемы социализации встречаются практически у всех детей с расстройствами аутистического спектра. Важным этапом работы по развитию социальных навыков является формирование умений следовать общепринятым нормам. К таким нормам, в частности, относится приветствие при встрече со знакомым человеком, обращение к нему по имени и взгляд в глаза. Описан опыт обучения ребенка с аутизмом навыку приветствия.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, социальные навыки, навык приветствия.

Описание ребенка

Коля С., 5 лет 2 мес. Диагноз РАС.

Общий уровень развития мальчика по результатам обследования с помощью методики «Профиль психологического развития (PER)»¹ соответствовал примерно трехлетнему возрасту.

Мальчик пользовался речью, но коммуникация была очень ограничена: Коля мог ответить лишь на хорошо отработанные, стандартные вопросы (например, назвать свое имя), менее привычные вопросы вызывали у него эхолалию. Спонтанная речевая активность была довольно высокой, но речь представляла собой стереотипные фразы, заимствованные из мультфильмов и не имеющие отношения к ситуации, а также привычные слова, обращенные к маме и выражающие просьбу что-то ему дать (пить, конфету и пр.). При входе в кабинет Коля не здоровался и сразу направлялся к интересующим его предметам. В ответ на приветствие психолога: «Здравствуй, Ко-

ля» мальчик, не глядя, эхолалично повторял: «Здравствуй, Коля».

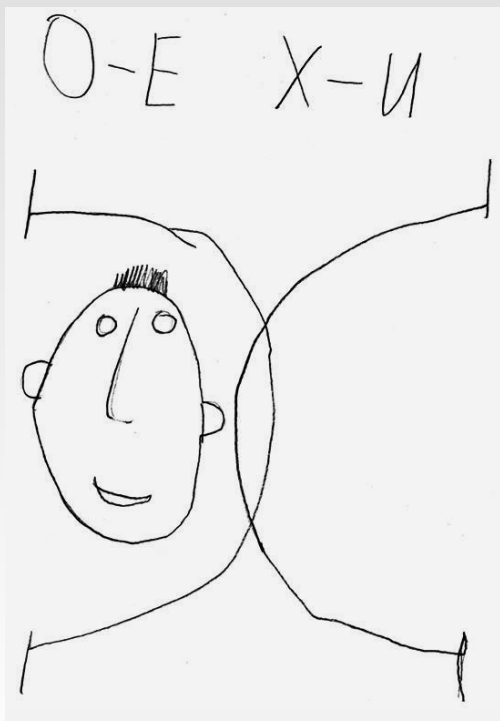
Наряду с многочисленными коррекционными целями была поставлена и конкретная задача: научить мальчика здороваться, называя собеседника по имени, а также смотреть на собеседника в процессе приветствия.

Для этого психолог использовала игровой прием. Перед мальчиком на столе было выложено несколько мягких игрушек (8–10 штук) — животных и сказочных персонажей (например, Снеговик и девочка Маша). Эти игрушки на предыдущих занятиях вызывали некоторый спонтанный интерес у Коли, и он знал название каждой.

Психолог брала одну игрушку (утку), ставила перед Колей, касалась ею его руки, говорила «Здравствуй, Коля», затем брала руку мальчика, касалась ею утки и давала образец ответа: «Здравствуй, утка». Подобным образом психолог помогала Коле «поздороваться» с каждой следующей игрушкой. После 3–4-х повторений Коля на-

¹ Авторы методики Эрик Шоплер, Роберт Рейчл.

Особые дети — особый взгляд на мир



чал самостоятельно «здороваться» с игрушками: «Здравствуй, мышка», «Здравствуй, собачка», «Здравствуй, Снеговик» и т. д. При этом Коля начал смотреть на каждую следующую игрушку, готовясь к приветствию, поскольку ему надо было увидеть, кто перед ним, и как его назвать.

Когда со всеми приготовленными игрушками было проделано описанное действие, психолог сама дала руку Коле и поздоровалась с ним. Коля воспроизвел отработанный шаблон и ответно поздоровался, назвав психолога по имени.

На следующем занятии Коля начал привычно повторять за психологом приветствие, обращенное к нему («Здравствуй, Коля»), но стоило психологу взять его руку и указать ею на себя, мальчик вспомнил урок и назвал психолога по имени. На следующих 2–3-х занятиях еще требовался вспомогательный указательный жест, который психолог делала все более сокращенным и условным. Затем Коля перешел к самостоятельному называнию имени психолога во время приветствия.

В дальнейшем Коля в большинстве случаев здоровался правильно, и хотя иногда был рассеян и мог снова вернуться к эхолалии, но достаточно было одного жеста, чтобы он «включился» в ситуацию и назвал имя психолога. Одновременно с называнием имени появился и глазной контакт: во время приветствия Коля начал фиксировать взгляд на психологе.

Со слов мамы, на занятиях в другом месте Коля тоже начал называть своего педагога по имени, когда с ней здоровался. То есть произошел перенос навыка на аналогичные ситуации, и навык окончательно закрепился. ■

The case study of teaching greeting skill to the child with ASD

E.B. Kukarkina,

Psychologist and educator of the Center for Psychological,
Medical and Social Support to Children and Adolescents
of the Moscow State University of Psychology and Education
E-mail: ekukar1954@mail.ru

Social problems are practically universal in children with autism spectrum disorders. The important stage of the social skills training is teaching adherence to basic social protocols. Such protocols include greeting familiar people and addressing them by name while maintaining eye contact. The article describes the case of teaching the child with ASD the greeting skill.

Keywords: autism spectrum disorders, social skills, greeting skill.

Портрет человека с расстройством аутистического спектра в кинематографе

Д.И. Мальшева,
тьютор инклюзивного проекта Автономной некоммерческой организации
«Центр проблем аутизма», отделение «Детский сад № 361»
E-mail: dasha-k_91@mail.ru

В.Н. Феофанов,
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной,
клинической психологии и инклюзивного образования
Федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Российский государственный социальный университет»
E-mail: v-feofanov@yandex.ru

В фильмографии, затрагивающей проблемы аутизма, образы людей с расстройствами аутистического спектра варьируются, но при этом достаточно достоверно воспроизводятся их характерные клинико-психологические особенности. Анализируются 7 фильмов, созданные в период с 1998 по 2010 годы.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, кинематограф, фильмы о людях с аутизмом.

Любое необычное явление, конечно же, вызывает интерес в обществе и рано или поздно находит свое отражение в кинематографе, не только в научных или документальных, но и в художественных фильмах, тех, которые показывают в кинотеатрах или которые в выходные большими компаниями смотрят дома с попкорном. В некоторых фильмах в качестве элемента киноповествования как фоновый персонаж, в роли второго плана или в качестве главного героя на фоне истории (любовной, социально-политической, биографической и т.п.) выступает человек с расстройством аутистического спектра. Необходимо отметить, что за последнее время значительно возросло количество подобных картин. Преимущественно все они зарубежные, хотя есть и пара отечествен-

ных фильмов, относящихся скорее к документальному жанру. Посредством содержательного анализа кинообразов героев с аутизмом можно более подробно рассмотреть специфику данного расстройства. В зависимости от сюжета кинофильма портреты людей с РАС различаются, но при этом в разных фильмах очень схожими показаны их основные клинико-психологические особенности.

В качестве эмпирического материала нашего анализа выступают 7 фильмов, отснятые в период с 1998 по 2010 гг. Каждая из этих картин достойна того, чтобы выделить время для ее просмотра. Какие-то ленты отражают реальные истории людей («Темпл Грандин» — история успеха знаменитой американки), некоторые показывают вымышленные истории на фоне реаль-

ных событий («*Меня зовут Кхан*» — о трагедии башен-близнецов и гонениях на мусульман), в других же аутистическое расстройство выступает скорее как причуда главного героя («*Без ума от любви*» — любовная история между двумя нестандартными героями).

Стоит отметить, что фильмы для настоящего анализа были подобраны таким образом, чтобы в картине в той или иной форме был назван диагноз (аутизм либо синдром Аспергера). Героями для кинолент режиссеры чаще выбирали мужчин в возрасте приблизительно от 17-ти до 30-ти лет.

Следует дать краткое описание каждого фильма.

Начнем с самой старой картины из нашего списка — «*Человек дождя*» (Rain Man, 1998, США). Стоит отметить феноменальную игру актера Дастина Хоффмана, который сам создавал образ главного героя, строя его на основе психологических портретов знаменитых людей с РАС. Поэтому в фильме, содержание которого, видимо, известно каждому, мы видим сложный и весьма точный портрет человека с аутизмом.

Далее следует кинолента «*Без ума от любви*» (Mozart and the Whale, 2005, США). Здесь представлена целая группа людей с РАС, имеющих разнообразные особенности. Собрал их вместе парень, лишенный умения общаться и выражать свои чувства. Однажды в это общество приходит девушка. Он — математический гений. Она — творческая личность. Он поражает нас своей добротой и открытостью. Она — искренностью и прямоотой. Он — Кит. Она — Моцарт. Они открывают зрителям совершенно особые грани реальности.

Следом идет кинофильм «*Бен Икс*» (Ben X, 2009, Бельгия, Нидерланды), где герой — подросток, который «живет» в компьютерной игре и не адаптирован к реальной жизни. Окружающие не понимают его: ровесники издеваются, учителя избегают, родители терпят. «Чтобы что-то произошло, кто-то должен умереть», — и

Особые дети — особый взгляд на мир



для этого Бен разрабатывает гениальный план игры.

Еще один фильм *«Адам»* (Adam, 2009, США) рассказывает историю Адама, у которого умирает отец, и ему нужно как-то приспособиться к жизни среди людей, найти близкого человека. Этим человеком становится новая соседка. Лента показывает взаимоотношения этих двух совершенно разных людей, они раскрываются друг перед другом, и в результате каждый получает бесценный опыт.

Картина *«Меня зовут Кхан»* (My Name Is Khan, 2010, Индия) пожалуй, самая тяжелая из списка. Она о трагедии 11 сентября 2001 года, которая разделила жизнь мусульман Америки на периоды до нападения террористов и после. Как следствие, в некоторых семьях отношения разрушаются. Наш герой растерян и очень расстроен тем, что горячо любимая женщина его покинула. Чтобы вернуть ее, он предпринимает трогательное и вдохновляющее путешествие через всю Америку.

Кинофильм *«Рай океана»* (Haiyang-tiantang, 2010, Китай) повествует о реальности, с которой сталкиваются смертельно больные родители особых детей. Ребенка крайне сложно пристроить в специальное учреждение, и набравшись терпения, умирающий отец шаг за шагом учит беспомощного сына элементарным вещам и обычной бытовой логике.

И, наконец, кинолента *«Темпл Грандин»* (Temple Grandin, 2010, США), основанная на реальной истории успеха знаменитой американской женщины с аутизмом. В этом фильме замечательно наглядно представлен уникальный опыт достижения независимой жизни. Подобные фильмы могут формировать позитивное общественное мнение, а также воодушевлять родителей и других близких на сопротивление аутизму и на его преодоление.

Теперь перейдем к рассмотрению собирательного клинико-психологического портрета человека с РАС. Такого человека, каким его видят режиссеры и сценаристы, которые при написании сценариев к филь-

му общались и наблюдали за реальными людьми, имеющими аутизм, или же специфическими чертами своих героев наделяют сами актеры, играющие такие необычные роли.

Для этого необходимо выделить основные черты аутизма, которые показаны в фильмах, и выявить их соотношение.

— Отстраненность от внешнего мира, невозможность поддерживать контакты с окружающими (виртуальная жизнь — *«Бен Икс»* или «морская реальность» — *«Рай океана»*). Нарушения коммуникации. Расстройства речи, а именно — коммуникативной функции (*«Человек дождя»*). Характерны эхолалии (в ответ на услышанное — повторения сказанных другим слов — *«Рай океана»*).

— Нарушения социального взаимодействия. Человек с РАС неспособен к полноценному социальному общению и зачастую не может, подобно обычным людям, интуитивно почувствовать эмоциональное состояние другого человека (*«Темпл Грандин»*), неспособен адекватно использовать взгляд глаза в глаза (*«Адам»*).

— Стереотипное поведение, интересы или деятельность, связанные с желанием человека сохранить стабильные, неизменяющиеся условия жизни. В просмотренных фильмах присутствуют стереотипные движения: специфическое хлопанье в ладоши (*«Рай океана»*) или когда герой теребит волосы (*«Меня зовут Кхан»*), переминание с ноги на ногу (*«Человек дождя»*); приверженность строгому распорядку и неизменяющемуся ритуалу: в меню — только макароны (*«Адам»*) или желе (*«Темпл Грандин»*). Сверхзахваченность собственными стойкими интересами: одержимость космосом (*«Адам»*) или захваченность цифрами (*«Без ума от любви»*) или просмотром телепрограмм (*«Человек дождя»*).

— Повышенная сенсорная чувствительность, которая проявляется в болезненном реагировании на звуки (*«Без ума от любви»*, *«Человек дождя»*), свет, цвет (*«Меня зовут Кхан»*), прикосновения (*«Темпл Грандин»*).

— Искажение целостной картины реального природного мира: восприятие мира частями, через цифры («*Без ума от любви*»), компьютерные игры («*Бен Икс*»).

— Некая феноменальная черта. Например, отличная механическая память, умение выполнять в уме сложные арифметические операции («*Человек дождя*»).

Ниже отмечено присутствие у персонажей кинофильмов основных симптомов РАС

Подводя итоги анализа аутистических черт персонажей из представленных художественных фильмов, можно составить следующий собирательный портрет человека с РАС. При этом в описании учтены те черты, частота встречаемости которых находится в диапазоне от 5-ти до 7-ми раз.

Такой человек почти всегда выглядит оторванным, у него отмечаются стереотипные движения. Взгляд его скользит в сторону или сквозь собеседника. Если же собеседник пытается поймать взгляд, то наш герой тут же отворачивается или опускает голову, избегая зрительного контакта. Его лицо не выражает эмоций и больше похоже на маску. Часто присутствует страх — панический, удушающий — громких звуков, определенных цветов, заставляющий персонажа куда-то бежать или просто громко кричать.

Человек с РАС нередко не понимает, что чувствует другой человек, не может никого поддержать в трудную минуту и вовремя признаться в своей симпатии, чтобы не потерять дорогого ему человека.

В общении с таким человеком возникают серьезные трудности еще и потому, что он плохо понимает переносный смысл сказанного, явлений.

Вместе с тем у него имеется своя любимая тема: космос, бейсбол или электроника, о которой он будет знать абсолютно все, включая точные даты или научные термины. И еще он обладает феноменальной чертой.

Насколько реалистично рисует современный кинематограф человека с аутизмом? С точки зрения специальной психологии, скорее это собрание всех ярких черт людей с РАС. Может быть поэтому обобщенный портрет получается слишком идеализированным. В реальной жизни куда более редко встречаются люди с такими адаптивными возможностями, какие мы видим в фильмах, но часто — с сочетанием перечисленных особенностей.

Однозначно можно утверждать, что благодаря подобным визуальным образам в воображении зрителей, самых обычных людей, складывается более определенное представление о людях с РАС, что служит их лучшему взаимопониманию. ■

Основные симптомы	Фильмы							Частота встречаемости
	Адам	Бен Икс	Темпл Грандин	Без ума от любви	Рай океана	Меня зовут Кхан	Человек дождя	
Отгороженность	+	+	+		+		+	5
Стереотипные движения		+	+	+	+	+	+	6
Соблюдение ритуалов	+		+		+		+	4
Избегание зрительного контакта	+	+	+	+	+	+	+	7
Болезненная реакция на прикосновения		+	+			+	+	4
Искажение картины мира		+	+	+				3
Непонимание переносного смысла выражений	+	+	+	+	+	+	+	7
Расстройства речи				+	+	+	+	4
Прямолинейность, уплощенность	+			+		+		3
Отсутствие эмоциональных реакций	+	+	+		+	+	+	6
Непонимание чужих эмоций	+	+	+	+	+	+	+	7
Страхи	+	+	+			+	+	5
Острый интерес к одной теме	+	+	+	+	+		+	6
Нарушения коммуникации	+		+	+		+		4
Феноменальная черта	+		+	+		+	+	5

Литература

1. *Апте Ф.* Введение в психологическую теорию аутизма. М.: Теревинф, 2006. 216 с.
2. *Грэндин Т., Скарриано М.М.* Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. М.: Теревинф, 2012. 184 с.
3. *Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р.* Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006. 270 с.
4. *Селигман М.С.* Обычные семьи, особые дети: (пер. с англ.) / Селигман М., Дарлинг Р.М.: Теревинф, 2007. 368 с.
5. *Шор С.* За стеной. Личный опыт: аутизм и синдром Аспергера. М., 2014.
6. *Якубова Я.Н.* Освещение проблем детей с ограниченными возможностями в русскоязычных средствах массовой информации Республики Таджикистан: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Душанбе, 2014.

The cinematic image of a person with autism spectrum disorder

D.I. Malysheva,

Tutor in the inclusive project of the Autonomous Non-profit Organization
"Autism Problems Center"
E-mail: dasha-k_91@mail.ru

V.N. Feofanov,

Ph.D, Associate professor
of the Department of Special, Clinical Psychology
and Inclusive Education of the Russian State Social University
E-mail: v-feofanov@yandex.ru

In the filmography on the issues of autism the representations of people with autism spectrum disorders are varied, but they quite correctly mirror the clinical and psychological characteristics of the disorder. The article analyses 7 films that was created in the period from 1998 till 2010.

Keywords: autism spectrum disorders, cinematography, films about people with autism spectrum disorders.

Автономная некоммерческая организация Абилитационный центр «Особый ребенок»

И.В. Скрябина,
директор АНО Абилитационный
Центр «Особый ребенок»,
мать ребенка-инвалида с аутизмом

Нашу организацию мы назвали «Особый ребенок», потому что наши дети действительно особые. К ним нужен необычный подход, их особенно нужно понимать и любить. В 2007 году родители детей с аутизмом создали Якутскую региональную общественную организацию содействия психологической и социальной адаптации детей с аутизмом «Особый ребенок». В течение шести лет наша организация занималась распространением информации об аутизме, спланировала родителей, совместно с профильными министерствами, ведомствами и учебными учреждениями начала проводить планомерную работу по подготовке, переподготовке и повышению квалификации медицинских и педагогических кадров.

В детских садах Якутска для детей с аутизмом дошкольного возраста отсутствуют специализированные группы, и деятельность организации подтолкнула и ускорила открытие центра для детей с РАС. Для работы с детьми дошкольного возраста с аутизмом АНО Абилитационный центр «Особый ребенок» в апреле 2013 года открыл центр логопедической и дефектологической коррекции. К открытию центра мы готовились очень долго, учитывая каждую мелочь и необходимые архитектурные, пожарные и санитарные требова-



ния. К выбору материалов, оборудования и пособий для занятий мы отнеслись очень серьезно, и на это ушло много усилий и времени. Каждый квадратный сантиметр в нашем центре имеет свою функцию. Мебель изготовлена по индивидуальным чертежам, используется и потолочное пространство. Центр укомплектован квалифицированными педагогическими кадрами. В настоящее время в нем постоянно занимаются 28 детей дошкольного возраста. У многих детей наблюдается положительная динамика в интеллектуальном развитии и социализации. При активном участии родителей наши дети усердно занимаются, учатся замечать друг друга и дружить.

Зная о проблемах родителей, которые стремятся дать своим детям все возможности для полноценного развития и абилитации, мы пришли к выводу о необходимости сосредоточить свои усилия на психолого-педагогической работе с детьми и их законными представителями для установления позитивных и адекватных отношений «родитель — ребенок». Поэтому целью нашей организации является работа по следующим направлениям:

- объединение родителей детей-инвалидов с аутистическими расстройствами и других законных представителей детей;

- оказание психологической помощи родителям и другим членам семьи в преодолении трудных жизненных ситуаций в целях профилактики кризиса семьи;

- проведение круглых столов с участием специалистов разных структур и ведомств;

- проведение различных мастер-классов для родителей;

- систематические занятия логопедов-дефектологов и психологов;

- проведение праздничных мероприятий для детей-инвалидов с тяжелыми неврологическими расстройствами;

- проведение выставок произведений детского творчества и конкурсов с непосредственным участием детей и их семей;

- изучение и распространение знаний и опыта, способствующих гармоничному развитию ребенка-инвалида и последующей интеграции его в общество, издание методических пособий;

- осуществление прямых связей с другими общественными организациями в целях выполнения уставных задач и обмена опытом;

- привлечение внимания общественности к проблемам и нуждам детей с РАС.

За время работы организации увеличилось число родителей с активной позицией, они обрели уверенность в сегодняшнем дне и надежду на будущее и получили ориентиры для дальнейших своих действий.

Совместные планы педагогов и родителей, совместные проекты, праздники и про-

гулки сделали из нас хорошую команду. Наша долгосрочная цель — строительство социальной деревни «Снегири» для взрослых с аутизмом. Уже проводится работа по сбору информации, подготовке документов и разрешений. Объем работы предстоит очень большой, мы будем рассказывать обо всех этапах подготовки, ходе проекта, проблемах и успехах.

Л.Х. Мельядо Санчес — мама 17-летнего юноши с аутизмом:

Мой сын закончил специальную коррекционную школу и благодаря нашему абилитационному центру у него появилась возможность продолжить общение с другими ребятами.

По договору с центром для старших детей организованы занятия в кондитерском цехе, там они получают возможности развивать моторику, общаются и угощаются своими вкусными блюдами. Проводятся также занятия в художественной галерее, где волонтеры музея с удовольствием занимаются с нашими детьми изобразительным искусством. Особенно детям нравятся занятия с животными в клубе собаководов К-9 и клубе «Золотая подкова», где дети проходят канистерапию и иппотерапию.

Родители старших детей сами организуют походы на природу и другие мероприятия. Благодаря спонсорам дети с родителями съездили на трехдневный круиз по реке Лена в природный парк ЮНЕСКО «Ленские столбы», где вдоволь надышались свежим воздухом, налюбовались кра-



Виталий Мельядо Санчес с бабушкой

сотой северного родного края, участвовали в небольших культурных мероприятиях, рыбачили и учились правильно вести себя вдали от дома.

Наши дети, как нежные весенние цветы, которым, когда они распускаются, любое дуновение ветра, дождь, снег могут помешать. Совсем недавно мой сын улыбнулся чужому человеку, и вместо того, чтобы получить в ответ такую же улыбку, он получил злую колкость. После этого он замкнулся и не хочет выходить из дома. А мы терпеливо ждем, когда же у него пройдет обида. Так же было на первой нашей «аутистической» елке. Мы пригласили профессионального Деда Мороза, и он не захотел одеваться перед детьми, чтобы сохранить тайну, сказку. Как мы ни объясняли, что для наших детей лучше без сюрпризов обойтись, он не отступил! И один наш ребенок получил на этой елке серьезный стресс, от которого полгода приходил в себя.

Наши дети нас постоянно чему-то учат. Мой сын научил меня терпению, настоящей любви, не ожидающей каких-то ответных проявлений. Не секрет, что дети с аутизмом часто не умеют эмоционально выражать свои чувства и иногда кажутся холодными, равнодушными. Но на деле это



На занятиях по кулинарии

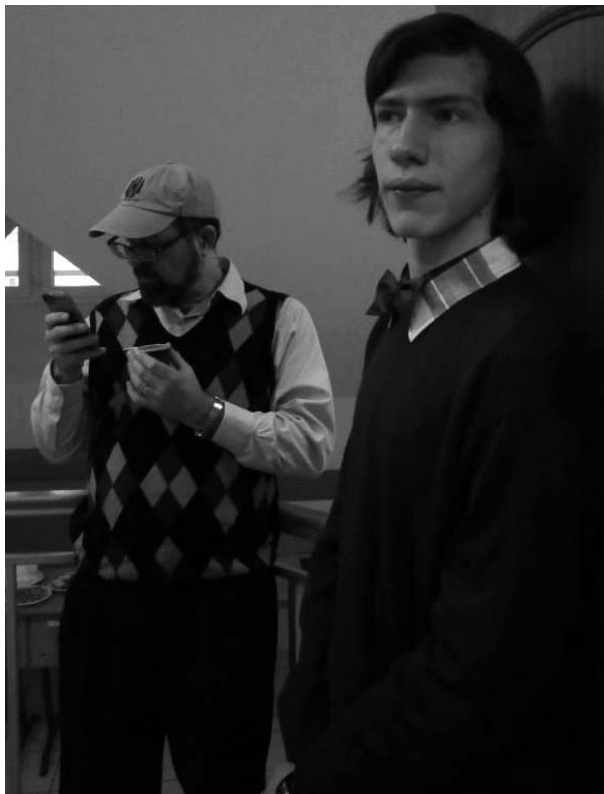
совсем не так. Да, они не умеют выражать свои чувства, но эмоционально они сильно привязаны к близким людям. Я недавно уезжала отдыхать одна. Когда вернулась, сын мне сказал: «Мама, я соскучился! Ты больше никуда не поедешь!». ■

Контакты:
677027, Россия,
Республика Саха (Якутия),
гор. Якутск, ул. Октябрьская,
д. 26/1, оф. 40
www: detcentr-ykt.123sait.ru,
E-mail: osoby-rebenok@mail.ru

Организация, объединяющая людей с синдромом Аспергера

26 февраля в помещении Центра реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир» в Москве прошло первое заседание объединения, целью которого является помощь людям с синдромом Аспергера и аутизмом. На него были приглашены молодые люди с РАС, их родители и специалисты.

Встречу проводили руководитель «Нашего Солнечного Мира», Член Управляющего совета международной организации Autism Europe **Игорь Леонидович Шпицберг** и преподаватель Университета Адельфи из США, доктор специальной педагогики и специалист в вопросах самоадвокации людей с синдромом Аспергера **Стивен Шор** (по скайпу).



Задача объединения

По словам И. Шпицберга, цель встречи — заявить о создании организации, в которой могут получить различную помощь и поддержку люди с синдромом Аспергера и с аутизмом. Он кратко рассказал о собственном опыте работы и о впечатлениях от зарубежных поездок для получения информации об устройстве системы негосударственной помощи людям с РАС.

Зарубежные организации, поддерживающие людей с синдромом Аспергера

О работе различных международных и американских организаций, служб и клубов поддержки людей с синдромом Аспергера (СА) присутствующим молодым людям и их родителям рассказал С. Шор:

— В Америке существует сеть подобных объединений (организаций), где помогают людям с аутизмом: www.aane.org. В ее управляющей структуре работают множество людей с синдромом Аспергера. Для людей с СА проводятся тренинги, семинары. Организаторы сети — члены семей, педагоги, работодатели, люди с СА. Все они вовлечены в работу службы, осуществляя множество видов деятельности.

Участникам встречи Стивен передал еще несколько полезных адресов:

www.ahany.org — адрес сайта Ассоциации людей с синдромом Аспергера и высокофункциональным аутизмом в Нью-Йорке.

www.grasp.org — Международная организация помощи людям с СА, в руководстве которой 4 человека с синдромом Аспергера.

www.usautism.org — Американская ассоциация людей с аутизмом и СА. Члены ассоциации принимают участие и организуют конференции по вопросам аутизма и СА. Они проводят ежегодную конференцию, создают программы поддержки, действующие на базе большинства университетов (в университете Адельфи, где работает С. Шор, поддерживают более 100 людей с СА).

По словам Стивена Шора, все больше ученых в мире занимаются проблемами людей с СА, сам Стивен участвует в решении вопросов их образования, и все больше университетов следует этим путем, помогая людям в получении образования и в социализации.

Вопросы трудоустройства людей с синдромом Аспергера и с высокофункциональным аутизмом

Стивен Шор сообщил о международной организации, занимающейся вопросами трудоустройства людей с синдромом Аспергера: **dk.specialisterne.com**. Создал ее в Дании отец мальчика с СА. Это инновационная общественная организация, одна из первых в мире специализирующаяся на трудоустрой-

стве в области информационных технологий, с командой, состоящей из людей с СА.

Говоря о проблемах трудоустройства людей с СА, Шор подчеркнул несколько важных аспектов, которые следует принимать в расчет при организации работы по трудоустройству людей с нарушениями:

— Необходимость проведения профориентации, обучения клиентов и специалистов умению определять сильные стороны человека и — важное — опираться на них при подборе работы.

— Важное значение тесного взаимодействия с работодателями в области трудоустройства, помощи в решении проблем социального общения на службе.

— Совмещение требований работодателя и умений человека с СА, обеспечение взаимодействия человека с СА с коллегами, ознакомление его с неписаными правилами корпорации. Помощь в ознакомлении с множеством материалов для работы.

— Проведение тренинговой работы и ролевых игр с кандидатами. Опора на привлекательные личностные черты человека при подборе ему рабочего коллектива.

— Обеспечивать возможность помощи другим людям от человека с СА, что ведет к повышению у него самоуважения.



С чего начинать создание организации?

На вопрос И. Шпицберга: с чего начинали создание известных ему организаций, С. Шор ответил, обращаясь к участникам встречи:

— Все сети и организации начинали с объединения родителей, и самые сильные организации — родительские. Но, как правило, сначала главным приложением сил было обеспечение помощью детей, затем уже — поддержка взрослых людей с СА. Напомню, что Международную организацию GRASP создавали сами люди с СА.

И для создания системы поддержки в России надо понять, чего вам, людям с синдромом Аспергера, и вашим родителям не хватает. Подчеркну, что вместе

можно сделать значительно больше, чем в одиночку.

Результатом встречи стало избрание Стивена Шора президентом организации с американской стороны, а президентом с российской стороны избран молодой человек, долгое время возглавляющий работу форума людей с СА и их родителей — **asd-forum.ru**. Членами актива с российской стороны стали Андрей Дружинин, Надежда Пелепец и Юрий Мамонтов. ■

Дальнейшая информация о российской организации, создаваемой для помощи и поддержки людей с синдромом Аспергера и с аутизмом, будет размещена на сайте центра «Наш Солнечный Мир» solnechymir.ru

И.В. Садикова

Пока верстался номер

23 апреля прошла вторая встреча организации. Подробности будут опубликованы на сайте центра «Наш Солнечный Мир» и в следующем номере журнала.

РЕЗОЛЮЦИЯ Межрегиональной научно-практической конференции «Психоневрологические интернаты: опыт, проблемы и пути развития»

20 февраля 2015 года

Московская область, Красногорск

Участники конференции, рассматривая опыт работы субъектов Российской Федерации, общественных и негосударственных организаций по социальному обслуживанию и оказанию различных видов помощи гражданам, проживающим в психоневрологических интернатах, отмечают, что лица с интеллектуальными и психическими расстройствами относятся к наиболее социально уязвимым категориям населения. Их доход значительно ниже среднего, а потребности в медицинском и социальном обслуживании намного выше. Они имеют ограниченные возможности получить образование, заниматься трудовой деятельностью. Большинство из них не имеют семьи и малоактивны в общественной жизни.

Вот почему государство, обеспечивая социальную защищенность и социальную интеграцию таких инвалидов, призвано создавать им необходимые условия для индивидуального развития, развития творческих и производственных возможностей и способностей.

Участники конференции отмечают, что, несмотря на принимаемые меры, на протяжении последних десятилетий развитие психоневрологических интернатов сдерживают проблемы, связанные со значительной очередностью на получение места в таких учреждениях; с несоблюдением в

учреждениях санитарно-эпидемиологических норм и нормативов; дефицитом квалифицированных кадровых ресурсов; с необоснованными фактами установления недееспособности гражданам, проживающим в интернатах; неэффективной работой по трудовой реабилитации и досуговой работе с инвалидами; недостаточным взаимодействием с волонтерскими и благотворительными организациями; с медленными темпами развития негосударственных организаций, оказывающих социальные услуги лицам с интеллектуальными и психическими расстройствами; и несистемной деятельностью по повышению квалификации кадров, работающих в подобных учреждениях.

Участники конференции отмечают, что медленными темпами идет поиск альтернативных интернату форм сопровождаемого проживания и устройства лиц с интеллектуальными и психическими расстройствами.

Не поощряется родственный уход за названными категориями инвалидов.

Участники конференции в целях создания наиболее полноценной жизнедеятельности инвалидам с интеллектуальными и психическими расстройствами предлагают сформулировать дополнительные пути и средства развития психоневрологических интернатов, соответствующих индивиду-

альным потребностям инвалидов в реабилитационных и социальных услугах, вспомогательных средствах и приспособлениях, их материальной и иной поддержки.

Участники конференции выработали и согласовали общую позицию в стратегии развития психоневрологических интернатов и в целях адекватной и своевременной компенсации имеющихся у проживающих в данных учреждениях инвалидов ограничений жизнедеятельности полагают необходимым обратиться с предложениями к:

Министерству труда и социальной защиты Российской Федерации:

1. Предусмотреть при подготовке Стратегии действий в интересах граждан пожилого возраста, учитывая старение населения и увеличение числа пожилых людей, страдающих деменцией и другими расстройствами психического здоровья, специальные принципы и меры по созданию для них альтернативных стационарному обслуживанию форм проживания, устройства и по поддержке родственного ухода.

2. Внести изменения в типовое Положение о попечительских советах интернатов в части включения в их состав представителей общественности либо специалистов, рекомендованных общественными палатами всех уровней, а также включения в попечительские советы родственников лиц, проживающих в стационарных учреждениях, в количестве не менее одной трети состава попечительского совета.

Дополнить типовое Положение о попечительских советах пунктом, свидетельствующим о необходимости утверждения состава Попечительского совета Учредителем — уполномоченным органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации в сфере социальной защиты.

3. Рассмотреть возможность внесения изменений в постановление Правительства Российской Федерации от 18 октября 2014 года № 1075 в части, касающейся установления исключений из видов доходов работающих граждан, находящихся на ста-

ционарном обслуживании, при подсчете их среднедушевого дохода сумм заработной платы, имея в виду, что данные суммы выплачиваются в незначительном объеме и, как правило, имеют характер мер по трудовой реабилитации.

4. Пересмотреть совместно с Минздравом России положения Инструкции об организации медицинского обслуживания, противоэпидемических и санитарно-гигиенических мероприятий в психоневрологических интернатах, утвержденной приказом Министерства социального обеспечения РСФСР от 24 сентября 1981 года № 109, с учетом нового законодательства об охране здоровья, об оказании психиатрической помощи населению, об основах социального обслуживания граждан и санитарно-эпидемиологических нормах и нормативах при проживании в стационарных учреждениях социального обслуживания.

5. Совместно с Пенсионным фондом Российской Федерации и Сбербанком России подготовить Рекомендации о возможности осуществления кредитными организациями безналичных перечислений по заявлениям граждан, проживающих в психоневрологических интернатах, сумм ЕДВ на счет учреждения вместе с пенсионными выплатами.

6. Подготовить Рекомендации о волонтерской (благотворительной) деятельности в психоневрологических интернатах с разработкой типового договора учреждения с благотворительной организацией, включающего основные направления ее работы, обязательные требования по документальному подтверждению деятельности организации, наличию благотворительной программы и подтверждению медицинскими документами состояния здоровья благотворителей.

7. Проработать вопрос о заключении соглашения с Общественной палатой Российской Федерации как с субъектом общественного контроля об осуществлении мероприятий общественного контроля и общественного мониторинга качества услуг и

соблюдения прав лиц, проживающих в стационарных учреждениях, в том числе, психоневрологического профиля.

Рекомендовать уполномоченным органам в сфере социальной защиты населения субъектов Российской Федерации заключить аналогичные соглашения с региональными общественными палатами как субъектами общественного контроля.

8. Совместно с общественными и негосударственными организациями обобщить и распространить позитивный опыт работы субъектов Российской Федерации по развитию сопровождаемого проживания и организации возмездной опеки (по типу «приемной семьи») для лиц с расстройствами психического здоровья на основе положений Федерального закона «Об опеке и попечительстве». Подготовить методические рекомендации по разработке нормативного акта субъекта Российской Федерации, регламентирующего данный вопрос.

9. На основе изучения опыта субъектов Российской Федерации подготовить типовой Регламент о взаимодействии организаций стационарного социального обслуживания, включая психоневрологические интернаты, с негосударственными, социально ориентированными некоммерческими, общественными и волонтерскими организациями.

10. В целях преодоления конфликта интересов, обусловленного совмещением в одном физическом лице Директора психоневрологического интерната двух юридических лиц: поставщика услуг и законного представителя недееспособных проживающих, провести обсуждение в профессиональном сообществе в целях поддержки пакета законодательных новаций по введению в Российской Федерации института распределенной опеки/попечительства.

Министерству здравоохранения Российской Федерации:

1. Совместно с органами управления здравоохранением в субъектах Российской Федерации закрепить за каждым психоневрологическим интернатом кураторов из

числа врачей-психиатров психиатрических больниц, диспансеров, медицинских исследовательских и научных организаций в целях оказания помощи в строгом соблюдении стандартов психиатрической помощи лицам, проживающим в интернатах;

2. Совместно с органами управления здравоохранением, социальной защитой и образовательными медицинскими организациями в субъектах Российской Федерации:

обеспечить организацию прохождения практики студентами медицинских образовательных организаций в качестве младшего и среднего медицинского персонала в стационарных организациях социального обслуживания психоневрологического профиля;

организовать регулярный цикл повышения квалификации медицинского персонала психоневрологических интернатов;

организовать (расширить создание) «школ ухода» для родственников больных хроническими психическими заболеваниями;

разработать методические рекомендации по принятию регламентов межведомственного взаимодействия психоневрологического интерната с психиатрической больницей.

Органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, включая уполномоченные органы в сфере социальной защиты населения:

1. Провести дополнительный анализ состояния психоневрологических интернатов, функционирующих на территории субъекта, на предмет:

очередности, ветхости, соблюдения норм жилья, питания, обеспечения мягким инвентарем, предметами личной гигиены и оборудованием.

Принять меры по соблюдению прав граждан, находящихся в интернатах.

2. Разработать «Дорожную карту» по развитию психоневрологических интернатов и альтернативных форм устройства и сопровождаемого проживания лиц, страдающих интеллектуальными и психическими заболеваниями.

3. Провести анализ кадрового состава психоневрологических интернатов и принять дополнительные меры по закреплению на работе в указанных учреждениях наиболее востребованных должностей работников (путем предоставления служебного жилья, субсидий, льготной ипотеки и других преференций).

4. Внести, при необходимости, изменения в штатные расписания с целью усиления роли в деятельности психоневрологического интерната социальных работников, воспитателей, инструкторов по труду, специалистов по реабилитации.

5. Закрепить за каждым психоневрологическим интернатом куратора из числа руководителей органа исполнительной власти субъекта Российской Федерации с целью мониторинга ситуации и оказания различных видов помощи проживающим в нем гражданам.

6. Проанализировать факты установления недееспособности гражданам, проживающим в интернатах, и активизировать работу по обращению в судебные инстанции на предмет возвращения (установления) инвалидам дееспособности.

7. Провести анализ эффективности деятельности попечительских советов интернатов. При необходимости внести изменения в состав попечительских советов, в том числе, в части включения в их состав представителей общественности либо специалистов, рекомендованных общественными палатами всех уровней, а также включения в попечительские советы родственников лиц, проживающих в стационарных учреждениях, в количестве не менее одной трети состава попечительского совета.

8. Активизировать работу по привлечению к оказанию психоневрологическим интернатам и проживающим в них гражданам благотворительной помощи бизнес-сообществами и волонтерскими организациями.

Рассматривать данную работу как обязательный фактор развития у проживающих навыков самообслуживания, творческого потенциала, расширения их кругозора

и оказания психологической поддержки, в том числе, в рамках содействия реализации индивидуальных программ предоставления социальных услуг.

9. До 1 апреля 2015 г. завершить работу по формированию Индивидуальной программы предоставления социальных услуг на каждого проживающего в психоневрологическом интернате инвалида.

10. Регулярно разъяснять проживающим в психоневрологических интернатах нормы нового, вступившего с 1 января 2015 г., Федерального закона от 28 декабря 2013 г. № 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», включая вопросы включения в среднедушевой доход при оплате социальных услуг сумм заработной платы, пенсии, пособий, ЕДВ и других выплат.

11. Провести анализ жалоб, поступающих от проживающих в интернатах граждан, об использовании лекарственных средств, средств физического сдерживания, а также изоляции граждан пожилого возраста и инвалидов в целях их наказания.

Принять меры по исключению подобных жалоб впредь и по привлечению виновных лиц к ответственности.

12. Активизировать среди лиц, проживающих в психоневрологических интернатах, занятия спортом. Оснастить интернаты необходимым спортивным инвентарем (лыжи, коньки, теннисные столы и др.).

13. Оснастить дворовые территории психоневрологических интернатов предметами уличной реабилитационной инфраструктуры.

14. Активизировать среди инвалидов трудотерапию с целью восстановления и развития нарушенных функций, формирования компенсаторных навыков по самообслуживанию, ведения домашнего хозяйства, рукоделия, выполнения трудовых операций; принять меры для восстановления в психоневрологических интернатах лечебно-трудовых мастерских. Развивать «окупационную терапию». Способствовать трудоустройству дееспособных лиц из числа

проживающих в организациях, находящихся вне интерната.

15. В целях осуществления независимой оценки качества деятельности стационарных учреждений, в том числе, психоневрологического профиля, заключить соглашения с общественными палатами региона как субъектами общественного контроля об осуществлении в данных учреждениях мероприятий общественного контроля и общественного мониторинга.

Средствам массовой информации:

1. Оказывать содействие в привлечении общественного внимания к проблемам социально уязвимой категории лиц, проживающих в психоневрологических интернатах, с целью изменения отношения к инвалидам с интеллектуальными и психическими расстройствами в обществе.

2. Осуществлять публикации информации о проблемах лиц, проживающих в психоневрологических интернатах, по воз-

можности, с учетом объективного экспертного рассмотрения.

Общественным организациям, занимающимся проблемами деятельности психоневрологических интернатов:

1. Принимать участие в работе попечительских советов, организуемых при психоневрологических интернатах, пропагандировать положительный опыт работы названных советов.

2. Принимать активное участие в независимой оценке качества предоставления социальных услуг лицам с интеллектуальными и психическими расстройствами, проживающим в психоневрологических интернатах.

3. Осуществлять в стационарных учреждениях социального обслуживания психоневрологического профиля общественный контроль и общественный мониторинг соблюдения прав проживающих в них граждан. ■

Фестиваль «Протеатр»

Москва, 20—23 января 2015 г.



В Центре имени Вс. Мейерхольда проходил фестиваль особых театров «Протеатр. Международные встречи». Три театральные коллектива из Франции, Испании и России, в которых играют люди с инвалидностью, показали публике свои спектакли. Проводились также мастер-классы и открытые обсуждения спектаклей. В организации и проведении этого фестиваля принимали участие зарубежные партнеры проекта, а также Всероссийское Общество Инвалидов и Фонд Ельцина. 20 января состоялась пресс-конференция организаторов и участников международной встречи театральных коллективов и спектакли коллектива из Испании.

Спектакли, мастер-классы и встречи проходили в рамках «большого» фестиваля особых театров «Протеатр», который инициировал и уже 15 лет поддерживает деятельность в России театральных коллективов, где работают люди с инвалидностью, в том числе, с ментальными особенностями. Цель фестиваля — включение «особых театров» в общее театральное пространство, знакомство публики с миром особых людей и помощь в социализации актерам. «Особый театр» за рубежом появился раньше, чем в России. Подобным коллективам у нас сейчас лет 20—30, в Европе — уже 50—60. Основатель и организатор фестиваля «Протеатр» — Региональная обществен-

ная организация социально-творческой реабилитации детей и молодежи с отклонениями в развитии и их семей «Круг» существует уже 26 лет. Руководит РОО «Круг» Наталья Попова, с.н.с. лаборатории проблем социокультурной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья ИПИО МГППУ. За период проведения фестиваля в нем участвовали около 500 театральных коллективов России, стран Европы, Азии и СНГ.

В центре Мейерхольда зрители увидели необычные спектакли двух зарубежных коллективов: из Севильи — «**Danza Mobile**» и Парижского «**Théâtre du Cristal**», а также московской Интегрированной театральной студии «**Круг**».

В рамках фестиваля «Протеатр» 23 января в Центре проведен **IV Ежегодный научно-практический семинар «Искусство — Терапия — Инклюзия»**, цель которого — обмен международным опытом в области социальной и культурной инклюзии лиц с ограниченными возможностями здоровья, продвижение идей особого театра в культурном пространстве, обеспечение права людей с инвалидностью и ограничениями здоровья на участие в культурной жизни общества, на самореализацию. ■

Фото З. Мамонтовой

Лекция Майкла Сторца
Москва, 19 декабря 2014 г.

В Москве 19 декабря 2014 г. состоялась лекция профессора Майкла Сторца, приехавшего в Россию по приглашению Фонда «Выход». М. Сторц — президент известной в США организации «Chapel Heaven West», основная программа которой ориентирована на помощь в получении образования, обеспечение пожизненного сопровождения, адаптацию и социализацию взрослых людей с аутизмом. Благодаря уникальному сотрудничеству с университетом Аризоны: размещению в специальных зданиях для проживания, обеспечению лекториями, переговорными комнатами и т.п. людям с аутизмом предоставляется возможность закончить университет, получить опыт самостоятельной жизни в обществе.

Достигнута договоренность о сотрудничестве Фонда «Выход» и Майкла Сторца в области организации поддержки подростков и взрослых людей с аутизмом в России.

VI ежегодный форум
«Бизнес за равные возможности»
Москва, 6 февраля 2015 г.

6 февраля в офисе компании «Сименс» в Москве состоялся шестой ежегодный форум «Бизнес за равные возможности», организованный Советом Бизнеса по вопросам инвалидности (СБВИ) при активном участии РООИ «Перспектива». 9 февраля прошла отчетная встреча членов Совета бизнеса.

Форум «Бизнес за равные возможности» проводится с 2009 года. Идея прошедшего мероприятия — создать площадку для обмена передовым опытом представителей бизнеса в России в области трудоустройства и интеграции людей с инвалидностью в современное общество.

Планы Совета бизнеса по вопросам инвалидности на 2015 год

По итогам прошедшей в феврале отчетной встречи был назначен новый председатель СБВИ (Кристина Покрытан, старший специалист по корпоративной социальной ответственности компании КППМГ) и определена повестка на ближайший год. Исходя из текущих приоритетов деятельности Совета, его участники приняли решение о формировании проектных групп по направлениям:

— Обновление бизнес-коммуникаций Совета для повышения прозрачности и эффективности

деятельности. Важная задача в этом году — разработать эффективную коммуникационную стратегию привлечения новых компаний к трудоустройству людей с инвалидностью, в том числе, подготовить ряд актуальных информационных брошюр, собрать тематическую инфографику, разработать концепцию рекламного ролика, обновить основную презентацию Совета.

— Подготовка к IX ежегодному Конкурсу для молодых специалистов с инвалидностью «Путь к карьере»: подготовка кандидатов конкурса к финалу. Компании проводят для ребят обучающие тренинги, семинары и сессии, помогают им в составлении резюме и отрабатывают с ними навыки самопрезентации и прохождения интервью. Готовятся первые конкурсы «Путь к карьере» в двух регионах присутствия СБВИ — Санкт-Петербурге и Новосибирске.

— Организация практики и стажировок в компаниях для студентов московских вузов.

— Оптимизация работы с сотрудниками при принятии на работу кандидата с инвалидностью.

— Ежегодная «Ярмарка вакансий», сопровождающаяся семинарами, консультациями, тренингами, играми.

— Продолжение работы групп компаний по секторальному (профильному) принципу с учетом того, что компаниям из общей бизнес-среды легче продвигать идею трудоустройства своим партнерам, конкурентам, а также легче объединять усилия по реализации проектов.

— Налаживание проектного сотрудничества с государственными (как федеральными, так и муниципальными) структурами в части составления программ образования и трудоустройства людей с инвалидностью.

Совет открыт к новому членству любых заинтересованных организаций.

РООИ «Перспектива», будучи безусловным экспертом в области социальных вопросов инвалидов, выступает равным партнером СБВИ, предоставляя всевозможную поддержку при взаимодействии с людьми с инвалидностью.

Источник: <http://perspektiva-inva.ru/>

Программа Фонда «Выход»
«Аутизм. Маршруты помощи»
на 2015–2016 г.г.
Воронеж, 13 марта 2015 г.

Программа представлена губернатору г. Воронеж А.В. Гордееву и главам департаментов здраво-

охранения, образования, социальной защиты. В этот же день прошло совещание руководства фонда с руководством департамента образования, где подробно обсуждался запрос родителей детей с РАС и другими ментальными нарушениями к Департаменту образования. На сегодняшний день у департамента уже есть информация от двух родительских групп, осуществивших договоренности с двумя школами в городе. Представитель Департамента образования г. Воронеж сообщил о готовности включить в проект и другие школы и детсады.

Во второй половине апреля запланирован установочный семинар Марины Азимовой в Воронеже. Его участниками станут руководители образовательных учреждений, выразившие желание участвовать в проекте «Инклюзивная молекула» и получившие поддержку Департамента образования, представители департамента образования, учителя, воспитатели, родители. Примерная тема семинара «Создание специальных образовательных условий для детей с РАС. Инклюзивная среда как часть условий».

Е. Мишина

**Всероссийская конференция
«Проблемы здоровья современных
школьников»**

Москва, 19–20 марта 2015 г.

20 марта на базе Российской академии образования прошел заключительный день двухдневной Всероссийской конференции «Проблемы здоровья современных школьников».

Второй день конференции начался с заседания по направлению «Психическое здоровье детей и подростков». Модератор совещания, директор ФГБНУ «Психологический институт РАО» **В.В. Рубцов** выступил с докладом «Инклюзия в современном образовании как теоретическая и практическая задача», отметив важность непрерывного инклюзивного образования и уделив особое внимание вопросу подготовки педагогических кадров.

А.Ю. Шеманов, заведующий лабораторией проблем социокультурной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья Института проблем инклюзивного образования МГППУ, выступил с сообщением «Инклюзивная культура, этика аутентичности и дополнительного образования», основной темой которого стал вопрос устранения социальных и культурных барьеров, препятствующих включению людей с ОВЗ в процесс образования.

С докладом «Инклюзия и интеллектуальная недостаточность — проблемы и возможности» выступила ведущий научный сотрудник лаборатории проблем социокультурной реабилитации лиц с ОВЗ Института проблем инклюзивного образования МГППУ **А.М. Щербакова**. Основной темой сообщения стал вопрос самореализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

О проблемах, возникающих в ходе интеграции детей с расстройствами аутистического спектра в образовательную среду, сообщила **Н.Г. Манелис**, заместитель руководителя ЦПМССДиП МГППУ.

Доклад «Дети с особыми образовательными потребностями: наука — практике» сделал и.о. директора ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» **Н.Н. Малофеев**.

Зав. лабораторией специальной психологии и коррекционного обучения НИИ профилактической педиатрии и восстановительного лечения Научного центра здоровья детей РАМН **С.Б. Лазуренко** выступила с докладом «Раннее психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ как условие их социальной адаптации».

М.Р. Хайдарпашич, зав. лабораторией компьютерных технологий обучения детей ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», выступила с сообщением «Диапазон различий в развитии детей при сходных ограничениях здоровья».

Участники подвели итоги конференции и приняли резолюцию.

Источник: <http://rusacademedu.ru/news/164>

**Всероссийский семинар-совещание
по вопросам помощи детям
с расстройствами аутистического спектра
и воспитывающим их семьям
Воронеж, 2–3 апреля 2015 г.**

Семинар проводился Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в партнерстве с администрацией Воронежской области. Площадка для встречи была выбрана не случайно. В Воронежской области уже несколько лет успешно действует программа «Аутизм. Маршруты помощи», ее реализует администрация региона в партнерстве с Фондом содействия решению проблем аутизма в России «Выход».

В семинаре приняли участие более 150 специалистов из 50 регионов России. Участниками заинтересованного диалога стали губернатор Воронежской области Алексей Гордеев, заместитель Председателя Совета Федерации Галина Карелова, член

Комитета Совета Федерации по социальной политике Людмила Кононова, заместитель директора Департамента по делам инвалидов Минтруда России Кира Афонина, директор Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Минобрнауки России Евгений Сильянов, директор направления «Социальные проекты» Агентства стратегических инициатив по продвижению новых проектов Владимир Яблонский другие.

Председатель правления Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, Марина Гордеева представила участникам семинара новую программу Фонда «Ты не один!», направленную на поддержку детей с расстройствами аутистического спектра и на помощь их родителям.

В работе Всероссийского семинара-совещания также приняли участие руководитель Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ Марина Семенович и методист центра Артур Хаустов.

Источник: <http://autismhelp.ru>

Дееспособность людей с ментальной инвалидностью: законодательные изменения

1 марта 2015 года вступили в силу поправки к Гражданскому кодексу Российской Федерации, которые по-новому определяют подходы к ограничению дееспособности людей с ментальными нарушениями.

Аналитическую записку с рекомендациями по применению законодательных изменений, связанных с вопросами реализации дееспособности людей с ментальной инвалидностью, которые вступают в силу в 2015 году, специально для РООИ «Перспектива» подготовил Дмитрий Бартенев, кандидат юридических наук, преподаватель кафедры международного права юридического факультета Санкт-Петербургского государственного университета.

Источник: <http://perspektiva-inoa.ru>

Проблемы детей-инвалидов с отклонениями в умственном и психофизическом развитии обсудили в Республике Дагестан Махачкала, 18 марта 2015 г.

18 марта 2015 года при поддержке Комитета Народного Собрания Республики Дагестан по

здравоохранению и социальной политике состоялось расширенное заседание, на котором обсуждались проблемы детей-инвалидов с ментальными и психофизическими нарушениями в развитии. В заседании приняли участие депутаты Народного Собрания, представители министерств здравоохранения, труда и социального развития, министерства по управлению государственным имуществом, Уполномоченный при Главе Республики Дагестан по защите семьи, материнства и прав ребенка Интизар Мамутаева, представители общественных организаций, родители детей-инвалидов.

Заседание проводилось по инициативе депутатов, к которым обратились родители детей-инвалидов с просьбой поднять проблему отсутствия в республике учреждений по их обучению и социальной адаптации.

В последние годы этому вопросу государство уделяет внимание, в Дагестане принята государственная программа «Доступная среда». Однако этих усилий пока недостаточно. Необходимо, чтобы государство и общество, наконец, по-настоящему прониклись проблемами семей, воспитывающих таких детей, и наметили пути их решения. Было отмечено, что в республике детьми с ментальными и психофизическими нарушениями никто практически не занимается, кроме учреждения Айшат Гамзаевой. Она предложила на базе руководимого ею Дома дневного пребывания создать республиканский центр по обучению педагогов для таких детей, а также содействовать в расширении или предоставлении земельного участка для данного центра.

Главный специалист управления министерства образования и науки РД Мадина Гаджиева рассказала о работе министерства по адаптации детей-инвалидов в социальную среду, а также о работе по внедрению в учреждениях федеральных государственных стандартов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. От имени родителей детей-инвалидов выступил Осман Гусейнов, у его 9-летнего сына аутизм. Он говорил о трудностях и проблемах, с которыми столкнулся с момента запоздалой постановки диагноза до устройства сына в детский сад и школу. Осман остро поставил вопрос: что делать ему с ребенком-инвалидом? Его ребенку в республике помощь не предусмотрена! Его поддержали родители, которые, так же как и он, долгое время не могут отдать детей в Дом дневного пребывания, чтобы им оказывалась хоть какая-то помощь.

Председатель Комитета по здравоохранению и социальной политике НС РД Мурзадин Аевзов поблагодарил участников заседания за конструктивный разговор и интересные предложения и заверил, что по итогам заседания будут разработаны рекомендации по решению данной проблемы.

Источник: <http://dagestantimes.com>

**Международный форум
«Образование детей с расстройствами
аутистического спектра и другими
ментальными нарушениями.
Опыт и перспективы»
Москва, 14 апреля 2015 г.**

Центр реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», РОО помощи детям с расстройствами аутистического спектра «Контакт», ГБОУ ВПО Московский городской психолого-педагогический университет, Московская Городская ассоциация родителей детей-инвалидов, Координационный Совет по делам детей-инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности при ОП РФ в здании МГППУ провели международный форум, на котором обсуждались вопросы освещения и распространения передового отечественного и зарубежного опыта организации образовательного процесса с участием детей, имеющих расстройства аутистического спектра или другие ментальные нарушения. Представители ведущих образовательных организаций России, имеющих успешный опыт работы с детьми и молодежью с РАС и другими ментальными нарушениями в системе дошкольного, школьного, высшего, дополнительного и профессионального образования, собрались для консолидации усилий профессионального сообщества, представителей общественных и родительских организаций, государственных структур всех уровней в создании условий для развития, обучения и качественной жизни в современном обществе детей и молодежи с РАС и другими ментальными нарушениями и для выработки алгоритма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.

На форуме были освещены различные варианты передового отечественного и международного опыта в области инклюзивного и специального образования, опыт поддержки детей с РАС и другими ментальными нарушениями в образователь-

ной среде, создания в отечественных и зарубежных учебных организациях специальных образовательных условий, опыт социального партнерства и взаимодействия общественных организаций, государства и профессионального сообщества в этой сфере.

В работе форума (очно и с помощью телемоста) приняли участие как российские, так и зарубежные специалисты — С.А. Морозов, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования и МИОО; И.Л. Шпицберг, член Правления Международной Ассоциации «Autism Europe», Консул (представитель) «Autism Europe» в России; профессор Ричард Зиглер (Канада), советник Министра образования Канады по инклюзивному образованию, консультант и эксперт в области инклюзивного образования; доктор Стивен Шор, профессор специального образования из университета Адельфи (Нью-Йорк, США); доктор Эйтан Эльдар, глава израильской ассоциации поведенческого анализа (ВСВА-D, Kibbutzim College, Израиль); Марина Азимова, сертифицированный поведенческий аналитик ВСВА, член Международной ассоциации поведенческих аналитиков (Коннектикут, США); а также директора московских инклюзивных и коррекционных образовательных учреждений и другие специалисты.

Все участники: представители родительских и общественных организаций, министерств и ведомств, специалисты, работающие в сфере образования, науки, здравоохранения и социальной защиты, а также представители средств массовой информации объединились для выработки общего алгоритма решения возникающих проблем в области реализации прав детей с РАС и другими ментальными нарушениями на особые образовательные условия и для информирования общества о проблеме аутизма в России.

Источник: mgppu.rf

**14 столичных школ готовы обучать
совместно обычных детей
и детей с аутизмом**

Проект «Инклюзивная молекула» возник на основе родительского запроса к Департаменту образования Москвы. Инициативным группам родителей удалось договориться с рядом столичных образовательных комплексов о созда-

нии на базе их учреждений так называемых ресурсных классов, оборудованных специальным образом, а также о создании специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Инициаторы проекта рассчитывают, что в штате таких «пилотных» детсадов и школ будет формироваться служба психолого-педагогического сопровождения с тьюторами.

— Новый закон об образовании дает нам право обучать детей там, где мы этого захотим: в любой школе, в шаговой доступности, — рассказала в интервью порталу «Российское образование» Исполнительный директор общественной организации «Контакт», которая помогает детям-аутистам, Елена Багарадникова. — Теперь нужно обеспечить, чтобы это право стало реальностью.

Сейчас создана рабочая группа, которая займется программами адаптации образовательных условий к потребностям детей с РАС. Если этот проект получит статус пилотного, то во всех 14 московских школах, которые выразили готовность принять в нем участие, создадут особые образовательные условия в соответствии с ФГОС и нормативными актами. Будет решен и вопрос о соответствующем финансировании. В будущем эксперты планируют распространить опыт инклюзивного обучения по всей стране.

Отметим, что сегодня в Москве насчитывается около 14 тысяч детей-аутистов. Из них более 6 тысяч детей не могут посещать образовательные организации в связи со сложным поведением, которое не позволяет им находиться в среде сверстников. В то же время, как отмечают специалисты, до 80% детей, имеющих те или иные ментальные нарушения, могут быть успешно социализированы при помощи педагогической коррекции.

Г. Абакумова

Источник: Вектор образования

Встреча московских психиатров с представителями МГАРДИ, «Контакта» и Фонда «Выход»
Москва, 9 апреля 2015 г.

9 апреля в НПЦ ДП состоялась встреча представителей общественных организаций (МГАРДИ, «Контакт»), Фонда «Выход», специалистов, занимающихся детьми с РАС (ЦПМССДиП МГППУ) с московскими психиатрами, представителями МСЭ и ПМПК.

Целью встречи был обмен информацией об открывшихся в Москве возможностях эффективного обучения детей с аутизмом, об облегчении процедуры выдачи справок врачебной комиссии для ПМПК, ознакомление участников с новыми законодательными актами и комментарии к ним.

Результатом встречи явилось решение о подготовке межведомственных рекомендаций психиатрам и неврологам, в частности, с информацией, что детям с РАС в образовательном процессе необходимо индивидуальное сопровождение. На встрече было отмечено также, что начата активная работа по созданию общего информационного поля специалистов, родителей и чиновников, решающих проблемы аутизма в России, и была заявлена цель создания межведомственной целевой программы помощи детям с РАС и другими ментальными нарушениями.

Е. Багарадникова,

Исполнительный директор РОО «Контакт»

Десятки организаций участвуют в поддержке людей с аутизмом в Израиле

В поддержке людей с аутизмом и их семей в Израиле участвует государство, десятки общественных организаций и коммерческих структур. Специалисты оценивают охват населения программами лечения, образования, социальной адаптации и трудоустройства как близкий к 100%, но признают, что реальный объем услуг, доступный в каждом конкретном случае, зависит от многих факторов, главные из которых — место жительства аутиста и уровень его самостоятельности.

По данным министерства социального обеспечения, с 2004 по 2011 год число израильтян с диагнозом аутизм выросло в пять раз — до 7,344 тыс. человек. В 8-миллионной стране каждый год рождаются до тысячи детей-аутистов.

«Самый сильный лоббист в нашей сфере — общество родителей. Им удается добиваться новых программ помощи, проводить в парламенте новые законодательные инициативы. Но, к сожалению, успеть за растущими потребностями растущего числа аутистов пока все равно не удастся. Отсюда родилась кампания социальной рекламы «Один из ста», в рамках которой самые известные израильтяне требуют привести динамику госрасходов в соответствие с темпами распространения аутизма», — говорит исполнительный директор

группы «Суламот» Марина Слепян, занимающаяся помощью детям с аутизмом в Израиле и в республиках бывшего СССР.

Трудоустройством людей с аутизмом государство в лице министерств здравоохранения, социального обеспечения, экономики, муниципалитетов и местных советов занимается напрямую, но чаще опосредованно, поддерживая и стимулируя благотворительные и коммерческие инициативы.

Люди с особенностями развития могут работать на открытом рынке, в преференциальных условиях, в режиме освоения профессии и в контексте реабилитации. В большинстве случаев они не защищены трудовым законодательством, в том числе нормами о минимальном размере заработной платы.

*Источник: ТЕЛЬ-АВИВ,- РИА Новости,
А. Габдрахманов*

**Редакция поздравляет нашего автора
Софью Александровну Розенблюм
с премией за работу с аутичными детьми
Beatrice Wand-Polak Award
от Всемирной еврейской образовательной организации ORT**