



АУТИЗМ и нарушения развития
Autism and Developmental Disorders (Russia)

№ 3 (60)

2018



12+

ISSN 1994-1617



9 771994 161015

Научно-практический журнал

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

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

Редакционный совет:

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

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

Бородина Л.Г., кандидат медицинских наук, врач-психиатр, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии МГППУ

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

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

Горбачевская Н.Л., доктор биологических наук, руководитель научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ

Левченко И.Ю., доктор психологических наук, заведующая лабораторией инклюзивного образования Института специального образования и комплексной реабилитации МГППУ

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

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

Шведовская А.А., кандидат психологических наук, начальник управления информационными и издательскими проектами МГППУ, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

Шведовский Е.Ф., ответственный секретарь, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

The Editorial Council:

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

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

Borodina L.G., PhD in Medicine, psychiatrist, associate professor of the Department of clinical and judicial psychology of the Faculty of judicial psychology of MSUPE

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

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

Gorbachevskaya N.L., Doctor in Biology, the Head of the Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD of MSUPE

Levchenko I.Y., Doctor in Psychology, the Head of Inclusive Education in the Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation in MSPU

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

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

Shvedovskaya A.A., PhD in Psychology, the Head of Information and Publishing Projects Department in Moscow State University of Psychology and Education, Associate professor Developmental Psychology Chair, Department of Psychology of Education in MSUPE

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

The Editorial Board:

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

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

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

Shvedovsky E.F., Executive Secretary, methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD of MSUPE

На 1-й странице обложки – фото здания Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС (Архитектурная мастерская А.А. Чернихова).

На 4-й странице обложки – рисунок «Краденое солнце» Ефрема Лавренова, выпускника школы «РАСсвет» (ФРЦ МГППУ).

Переводчик: Шведовский Е.Ф.

Дизайн и компьютерная верстка: Баскакова М.А.

Корректор: Мамонтов Ю.В.

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

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

Уважаемые читатели!

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

Электронная версия журнала на портале психологических изданий МГППУ:
<http://psyjournals.ru/autism>

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

При перепечатке

ссылка на журнал «Аутизм и нарушения развития» обязательна.

Адрес редакции: 127427, Москва, ул. Кашенкин Луг, д. 7.
Телефоны: +7(495) 619-21-88
8-916-294-55-94
E-mail: autismjournal2003@gmail.com



© Московский государственный психолого-педагогический университет

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Научно-практический журнал

Т. 16. № 3 (60) — 2018

AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS (RUSSIA)

Scientific and practical journal

Vol. 16. No 3 (60) — 2018

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



СОДЕРЖАНИЕ

МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС

И.С. Константинова

Средовой подход в работе с особым
ребенком: установление контакта
и вовлечение во взаимодействие
на музыкальных занятиях 3

Т.В. Короткая

Технология обучения детей, имеющих
РАС, приемам работы с соленым тестом 17

Т.Ю. Сунько., С.Н. Каткова

К вопросу о проблемах трудоустройства
людей с инвалидностью 23

В.Н. Загрядская

Модель социально-трудовой адаптации
взрослых с ментальными нарушениями.
Опыт работы по проекту
«Клуб молодых инвалидов» Центра
социальной адаптации «Рафаил» 28

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ, МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

Н.Ю. Гусева

Применение визуального расписания
для детей с РАС в Центре длительной
реабилитации детей «Добрый сад».
Окончание 34

Э.Ф. Балобанова

Опыт развивающей деятельности
со школьниками с РАС в контексте
классного руководства 40

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

О.А. Власова

Организация психолого-медико-социального
сопровождения детей и подростков
с РАС в Алжире: методологические
основы и практика. 52
Окончание

Р. Кроссли (Австралия)

«БЕЗМОЛВНЫЕ», глава 6
Перевод с английского Е.Г. Заварзиной-Мэмми 63

НОВОСТИ, СОБЫТИЯ, ДОКУМЕНТЫ 69

CONTENTS

MODELS & TECHNIQUES OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH ASD

I.S. Konstantinova

Environmental approach in work
with a special child.
The setting of contact
and engaging at music lessons 3

T.V. Korotkaya

The Technique of Teaching Children
with ASD How to Work with Salted Dough 17

T.Yu. Sunko., S.N. Katkova

On the Problem of Employment of People
with Disabilities 23

V.N. Zagryadskaya

Model of Social and Labor Adaptation of Adults
with Mental Disorders
Experience within work in the project
“Club of young disabled people”
of the Center of social adaptation “Raphael” 28

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL, MEDICAL AND SOCIAL SUPPORT

N.Yu. Guseva

Implementation of Visual Timetable
for Children with ASD in Center for Long-Term
Rehabilitation of Children “Dobriy Sad”.
Ending 34

E.F. Balobanova

The Experience of Developing Activity
in Students with ASD
in the Context of Class Teaching 40

FOREIGN EXPERIENCE

O.A. Vlasova

Organization of Psychological, Medical
and Social Support for Children and Adolescents
with ASD in Algeria: Methodological
Basics and Techniques. 52
Ending

R. Crossley (Australia)

«SPEECHLESS» Chapter 6
Translated from English E.G. Zavarzina-Memmi 63

NEWS, EVENTS, DOCUMENTS 69

МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС

MODELS & TECHNIQUES OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH ASD

Средовой подход в работе с особым ребенком. Установление контакта и вовлечение во взаимодействие на музыкальных занятиях¹

И.С. Константинова,
РБОО «Центр лечебной педагогики»,
Москва, Россия,
irakonst@ccp.org.ru

Описаны фрагменты групповых и индивидуальных музыкальных занятий с детьми, имеющими особенности развития эмоционально-волевой сферы, в московском Центре лечебной педагогики. Для преодоления трудностей адаптации, установления контакта с детьми и вовлечения их в игровое взаимодействие используется средовой подход, лежащий в основе работы специалистов центра. Рассмотрены пространственно-временные и эмоциональные характеристики терапевтической среды, а также ее смысловое наполнение. Приведены примеры, описаны практические приемы, способы и средства работы, выработанные на основании многолетнего педагогического опыта автора.

Ключевые слова: средовой подход, эмоциональное развитие, адаптация, музыкальное занятие, терапевтическая среда.

Многие дети с нарушениями развития в силу разных причин испытывают трудности адаптации в новой ситуации, трудности установления контакта с незнакомым человеком, включения в предложенную игру. Это может происходить из-за

Для цитаты:

Константинова И.С. Средовой подход в работе с особым ребенком. Установление контакта и вовлечение во взаимодействие на музыкальных занятиях // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 3. С. 3–16. doi: 10.17759/autdd.2018160301

* Константинова Ирина Сергеевна, кандидат психологических наук, психолог Региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогики», Москва, Россия. E-mail: irakonst@ccp.org.ru

¹ Материал подготовлен в рамках проекта «Особые дети — счастливые семьи» Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Цель проекта: комплексная психолого-педагогическая поддержка семей с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья для обеспечения максимально возможного развития таких детей в условиях семейного воспитания, их социализации, интеграции в общество.

первичного нарушения развития эмоционально-волевой сферы. Нарушения контакта и взаимодействия являются основными симптомами расстройств аутистического спектра. Дети, не имеющие такого диагноза, тем не менее, так же могут долго не включаться в деятельность, предложенную взрослым, сторониться чужого человека, хотя успешно играют и даже выполняют задания, которые дает мама. Во всех случаях особенности адаптации и взаимодействия с окружающими являются препятствием к тому, чтобы успешно посещать образовательное учреждение (детский сад, школу, развивающий центр около дома).

Причинами этих трудностей могут быть разнообразные страхи (дети могут бояться незнакомого, сделать что-то неправильно, услышать упрек, а могут пугаться определенных вещей — собак, темноты, громких звуков, воздушных шариков и т.д.). Лишь после проведения специальной работы по адаптации ребенка на занятиях удается создать такую комфортную для него ситуацию, в которой он сумеет преодолеть страх (неуверенность, застенчивость) и включиться в игру и выполнение заданий.

В других случаях ребенок не проявляет интереса к предлагаемым ему заданиям и играм, а уровень развития произвольной регуляции поведения не позволяет ему сосредоточиться на том, что интереса не вызывает. Такой ребенок может часами увлеченно собирать паззл с любимым сюжетом, листать энциклопедию или смотреть мультфильм, но не отвечает на скучные для него вопросы психолога, не выполняет задания. Тем не менее, родители сообщают, что все, о чем спрашивает специалист, ребенок знает, он умеет рисовать и собирать картинки из частей, однако на обследовании и на последующих коррекционных занятиях не удается подобрать достаточно интересный материал. Поиск такого интереса, который мог бы составить основу занятий, может продолжаться очень долго.

Центр лечебной педагогики — благотворительная организация, созданная в 1989 году специалистами и родителями

особых детей как альтернатива существующей в то время медицинской модели помощи. В центре работают разные специалисты — психологи, педагоги, логопеды, тифло- и сурдопедагоги, арт-терапевты, специалисты по адаптивной физической культуре и т.д. Один из основных принципов центра — помогать тем, кто не может найти помощи в других местах. С самого начала работы центра здесь нашли помощь дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, с аутизмом, тяжелой умственной отсталостью и т.д. В последние годы система помощи особым детям существенно изменилась, появилось множество организаций и учреждений, работающих с детьми, имеющими самые разные, в т.ч. тяжелые нарушения развития. Но до сих пор центр служит «трамплином», необходимым детям с поведенческими нарушениями, чтобы сделать первые шаги в развитии регуляции поведения, адаптации и включения в общую деятельность.

Большинство детей, посещающих занятия в Центре лечебной педагогики, испытывают трудности адаптации, установления контакта с детьми и взрослыми, включения в общие игры и индивидуальные занятия. У большинства из них сочетаются нарушения в развитии разных сфер, у других ведущим является именно нарушение развития эмоционально-волевой сферы.

Одни дети не посещают никаких учреждений кроме ЦЛП (кто-то не может «отпустить» маму и остаться в группе из-за постоянного страха, кого-то не готовы видеть в своей группе воспитатели из-за выраженных поведенческих проблем). Некоторые дети ходят в детский сад, но из беседы с родителями выясняется, что весь день ребенок проводит, сидя в углу и отвернувшись от детей: не участвует в занятиях, не играет с детьми. Проблем для воспитателя такой ребенок не представляет, но и пользы от посещения образовательного учреждения не получает.

И в первом, и во втором случае необходима специальная работа, в результате которой ребенок получит возможность адаптиро-

ваться в ситуации детского сада или школы, принять и научиться выполнять установленные там правила, участвовать в организованных видах учебной деятельности, а также общаться с детьми и педагогами в свободное время. Начинается такая работа с индивидуального взаимодействия. В течение нескольких месяцев ребенок общается только с одним специалистом², который предлагает ему взаимодействие в той форме, которая соответствует актуальному состоянию и уровню развития ребенка. Постепенно, по мере адаптации его в центре, программа занятий расширяется, добавляются новые занятия и новые специалисты, с которыми ребенок учится строить отношения, — все это готовит его к посещению группы детей.

В программу групповых занятий с дошкольниками в ЦЛП всегда входит музыкальное занятие. Здесь ставятся разнообразные задачи — развитие ритмичности движений, слухового внимания и восприятия, активация речи посредством пения, развитие взаимодействия между детьми в рамках музыкальных игр, формирование произвольной регуляции поведения с опорой на музыку и т.д. Нередко параллельно с групповыми ребенок посещает и индивидуальные музыкальные занятия, — здесь есть возможность предложить ему знакомые игры и упражнения в более подходящем темпе или повторить их большее число раз, чем это возможно в условиях группы. Многим детям при индивидуальном общении можно предложить совершенно иные игры и песни, которые не интересуют остальных детей группы, но именно для этого ребенка позволят решить важные развивающие задачи [4].

Терапевтическая среда, средовой подход

Средовой подход [2; 3], принятый в ЦЛП, позволяет для каждого ребенка выстроить последовательность постепенно

усложняющихся терапевтических сред, для освоения каждой из которых ему необходимо сформировать механизмы регуляции и освоить новые способы собственного поведения. Пройдя такой путь, ребенок получает возможность адаптироваться и в образовательном учреждении, которое раньше «не справлялось» с его особенностями.

Под терапевтической средой мы понимаем организованные устойчивые пространственно-временные, эмоциональные и социальные отношения, формируемые людьми для создания определенных смыслов [2]. Средой могут стать разнообразные занятия, организованные в центре или другом образовательном учреждении, детская площадка, вагон метро, в котором ребенок едет на занятия или в гости, и т.д.

Комфортные, стрессогенные и развивающие среды

Описывая среду, мы отмечаем, сколько усилий ребенку необходимо приложить, чтобы адаптироваться в ней и начать эффективно действовать. Так, существуют комфортные среды, не требующие от ребенка новых адаптивных механизмов, позволяющие действовать привычным образом. Например, для ребенка, имеющего трудности адаптации, комфортной средой является дом с привычными игрушками и мебелью, ситуация просмотра хорошо знакомого мультфильма (он знает его наизусть, ждет в определенный момент знакомой фразы, произнесенной привычным голосом, или жеста определенного персонажа, и его ожидания неизменно оправдываются, принося удовольствие). К удивлению окружающих, более интересные, по их мнению, дела, такие как поход в цирк или в новый магазин игрушек, не приносят ребенку удовольствия, а вызывают испуг, нежелание идти: неизвестная, недостаточно освоенная среда является стрессогенной, ребенок не знает,

² В то же время с родителями могут работать несколько специалистов: психолог, играющий с ребенком, дефектолог, наблюдающий за его познавательным развитием, но пока не предлагающий своих занятий, врач-невролог, отслеживающий состояние нервной системы и назначающий медикаментозную терапию, и т.д.

как вести себя в новой ситуации, чего ждать от окружающих, постоянно пребывает в напряжении, которое в любой момент может вылиться в истерику, немотивированную агрессию. Также стрессогенной средой для многих детей становится детский сад, ведь здесь ребенку страшно, непонятно, много незнакомых людей и предметов, и не на кого опереться, не у кого искать защиты.

Между этими полярными вариантами (комфортная и стрессогенная среда) существует множество сред, пока недостаточно освоенных ребенком, но освоить которые он может при некоторой поддержке взрослого. Когда это происходит, ребенок делает шаг в развитии, и появляется возможность поставить новую задачу, освоить более сложную среду. Так, после нескольких месяцев игры в одной определенной комнате, ребенок чувствует себя здесь уверенно, но попав в незнакомую комнату, он испытывает тревогу и дискомфорт: здесь нет любимых машинок, и нельзя поиграть в привычную игру. Но зато есть другие игрушки, а еще горка и домик, и надо разобраться, что с этими новыми предметами можно делать. Психолог, который раньше играл с ребенком в машинки, а теперь привел его в комнату с домиком, помогает ему освоиться, предлагает варианты новых игр, и постепенно ребенок понимает, что новая комната — еще лучше той, первой. Теперь он, возможно, готов пойти и вместе с психологом исследовать третью и четвертую комнаты, он преодолел свой страх, у него появился интерес и ожидание, что там тоже будет интересно. На следующем этапе можно начать учиться играть в комнате, где присутствуют другие дети. Затем — играть не просто рядом, а вместе с ними. Потом мы поставим новую задачу: вместе со знакомыми детьми и в сопровождении любимого психолога участвовать в такой игре, правила которой определяет взрослый, он предъявляет свои требования. Потом к играм добавятся более академические задания и упражнения, уже больше похожие на те, что ребенок встретит в школе.

Так, осваивая все более и более сложные среды, ребенок формирует собственные ме-

ханизмы регуляции поведения в разных условиях, подчинения своего поведения правилам и требованиям. Для этого необходим определенный уровень напряжения, но без этого не происходит развития, и ребенок, стремящийся к комфорту, будет бесконечно заниматься тем, что он давно уже умеет, не пытаясь продвинуться дальше.

В отличие от большинства развивающих задач, задача установления контакта лучше решается в условиях комфортной среды. Когда ребенок, обычно пугающийся любых попыток незнакомых людей обратиться к нему и получить ответ, почувствует, что место, куда он попал, не представляет опасности, а, напротив, предоставляет ему возможность получить удовольствие, он может сам сделать первый шаг к взаимодействию или ответить на наши попытки завязать диалог.

Если комфортность среды индивидуальна для каждого ребенка (один хорошо себя чувствует в ситуации определенности, другого она повергает в скуку, он предпочитает приключения, яркие эмоции и новые знакомства), то другие характеристики среды более объективны. Моделируя среду, адекватную для каждого этапа работы с ребенком, мы рассматриваем два блока таких характеристик: пространственно-временные и эмоциональные. Кроме того, вступая во взаимодействие с ребенком, важно понимать и наполнять смыслами процесс возникающего взаимодействия: какой смысл ребенок вкладывает в разворачивающиеся события, что его интересует, привлекает в ситуации общения.

Пространственно-временные характеристики среды

Многие, говоря о выстраивании среды для работы с ребенком, имеют в виду именно этот блок характеристик: размер помещения, оснащенность мебелью и оборудованием для занятий, цвет стен, наличие окон и т.д. И действительно, для ребенка это может оказаться очень важным. Кто-то не способен сосредоточиться на предлагаемой игрушке, если его окружает множество

других интересных предметов; другой не способен отвлечься от созерцания деревьев за окном, но, стоит задернуть занавеску, и ребенок поворачивается к педагогу и включается в игру. Кого-то пугает большая комната, кого-то — маленький кабинет, вызывающий ассоциацию с неприятным приемом врача в поликлинике.

Планируя занятие, специалист должен предусмотреть все, что может в помещении ребенка испугать, а что, наоборот, заинтересовать. Если специалист знает, что ребенок боится, например, звука пылесоса, он перед занятием заходит в комнату, чтобы убедиться, что уборщица случайно не оставила этот «страшный» прибор в середине комнаты. В других случаях участие в занятии мешает не страх, а, наоборот, — повышенный интерес к предмету, затмевающий все остальные объекты и события. Бывает, что ребенок отказывается идти на занятие, хочет остаться в коридоре, и только наличие в комнате определенного интересного предмета, например, стоящего в центре зала большого барабана или новогодней елки побуждает его переступить порог. Педагог, знающий об определенных интересах и пристрастиях ребенка, может подобрать специально для него инструменты с привлекательным изображением и, еще не заходя в зал, рассказать ребенку, какие интересные вещи ждут его там. Так, ребенок, увлекающийся динозаврами, может полюбить барабан, на котором рисунок напоминает ему хвост динозавра, а любитель слонов будет быстрее всех бежать в зал, чтобы поиграть на бубне с нарисованным маленьким слоненком.

Помещенные ниже примеры работы и описанные педагогические приемы иллюстрируют возможности специалистов в занятиях с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития.

Пример

5-летний Никита Ф. занимался в группе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. С удовольствием ходил на групповые музыкальные занятия, играл в предлагаемые игры, радовался, когда слышал

одобрение и похвалу педагога. Ему очень нравился красный стульчик, он стремился занять его и сидеть именно на нем, оставляя другим детям стульчики из некрашеного дерева. Если же кто-то занимал красный стульчик раньше Никиты, тот кричал, дрался, требовал немедленно уступить стул ему. Это очень мешало игре, в которой необходимо было меняться местами: несмотря на инструкцию, мальчик всегда садился на одно и то же место, причем вместо предложенного правила: «сесть на свободный стул, когда замолкает музыка», он следовал другому, которое задал себе сам: «обязательно сесть именно на красный стульчик, возможно, раньше сигнала». Перед началом занятия педагог стала специально выносить красный стул из зала. Обнаружив его отсутствие, Никита спрашивал, где же стульчик, но не требовал найти и вернуть его на место. Теперь он спокойно садился на некрашенный стул, как и другие дети, — ему было важно не столько сесть именно на красный стульчик, сколько убедиться, что «его собственность» не занял кто-то другой.

Понятно, что находящиеся в музыкальном зале предметы могут вызывать страх ребенка и препятствовать взаимодействию, а могут вызывать его интерес и таким образом «катализировать» процесс общения. Если не забывать о таком влиянии (как позитивном, так и негативном), то простая подготовка к занятию — пространственная организация помещения — может помочь преодолеть многие проблемы поведения, организовать внимание ребенка и стимулировать его активность на занятии.

Взаимодействие педагога с ребенком — это процесс, разворачивающийся во времени. Соответственно, среда, в которой происходит это взаимодействие, не остается постоянной, а меняется вместе с происходящими событиями. Педагог и ребенок перемещаются в пространстве, переносят музыкальные инструменты с места на место, педагог может достать предмет, которого раньше не было видно, и убрать тот, игра с которым закончена. Скорость движения и происходящих событий может

быть очень разной: одному ребенку необходимо предоставить достаточно времени, чтобы заметить появление предмета и отреагировать на это событие, другому важно, чтобы одно событие немедленно сменяло другое, и стремительный темп занятия не давал ему заскучать. Таким образом, временная организация среды может оказывать влияние на состояние ребенка, его готовность и способность участвовать в событиях.

Пример

В группе детей 5–7 лет с тяжелыми множественными нарушениями развития основной задачей педагога на музыкальных занятиях было включение детей в разнообразные музыкальные игры, стимулирование их направленной активности. Среди имеющихся проблем на первый план выступали низкие активность и скорость реагирования, а также крайне ограниченные моторные и речевые возможности: дети не пользовались речью и почти не совершали произвольных движений руками. Многие передвигались только с помощью взрослых. В занятии участвовали от 2-х до 4 детей. За 30 минут занятия им предлагались 4 игры: приветствие (о каждом ребенке пели песню, во время исполнения которой ребенок стучал в барабан); игра на музыкальных инструментах (дети выбирали маракас или бубенчик и с помощью взрослых играли на них, сопровождая веселой ритмичной песней «Наш сосед»); песня о маленьком ежике (в это время дети передавали по кругу игрушечного ежика) и танец (дети, способные с помощью взрослых ходить, двигались вокруг остальных, остававшихся сидеть в колясках). Каждая игра продолжалась 7–10 минут, за это время все дети успевали обратить внимание, что педагог предлагает им взять музыкальный инструмент, или ежика, или положить предмет в специальную коробку. Если кто-то из детей не замечал происходящих событий, ему помогал сопровождающий его взрослый: повторял инструкцию, показывал жестом, где происходит что-то интересное, подносил предмет,

на который надо посмотреть, поближе и т.д. Ведущий занятия снижал скорость своих действий, повторял инструкцию, если ребенок не обращал внимания на уже начавшуюся игру, и специально для него исполнялись дополнительно 1–2 куплета, чтобы он все-таки успел включиться и поучаствовать. Эти приемы помогали детям понять инструкцию и включиться в игру.

Результаты

Через месяц все дети, посещавшие занятия, стали узнавать педагога, радоваться его появлению, пытались самостоятельно или с помощью пойти из игровой комнаты в музыкальный зал. На занятии дети стали значительно более включенными, следили за событиями, играли в привычные игры.

Пример

В группе детей 5–6 лет с нарушениями поведения музыкальное занятие так же проводилось раз в неделю. Дети пользовались речью для общения, активно двигались по помещению, но часто не могли усидеть на месте дольше нескольких минут. Отмечались трудности следования инструкции: хотя дети понимали речь и могли совершить соответствующее действие, но не делали этого, когда было нужно.

Основной задачей педагога было формирование произвольной регуляции поведения детей. Нередко начало занятия задерживалось, потому что дети не могли быстро собраться, отвлечься от игры, в которую играли на перемене, и перейти из игровой комнаты в музыкальный зал. Поэтому вместо запланированных 30 минут занятие длилось всего 20 или даже 15 минут. За это время предлагалось 8–9 игр и упражнений. Начиналось занятие с приветствия: ведущий подходил к каждому ребенку с каким-либо интересным музыкальным инструментом (бубен, калimba, бум-вокер, оркестровый треугольник и т.д.) и, отбивая ритм фразы, произносил: «Здравствуй, Ваня!». Затем инструмент брал ребенок и отвечал ведущему, тоже отбивая ритм. После этого дети вставали в круг и играли в игру «Падай, падай и замри»: чередовали быстрый бег по кругу с

замиранием лежа на полу, когда музыка прекращалась. После активного движения дети были способны некоторое время посидеть. Тогда строился круг из стульчиков, дети повторяли движения в игре «Если нравится тебе, то делай так» (после 3-х занятий роль ведущего в игре перешла к детям, и каждый по очереди показывал, что необходимо повторить). Затем дети пели песню, которую заказывал кто-то из группы (обычно это были известные песни, подпевать которым могли все дети). После пения предлагалось играть на музыкальных инструментах. Некоторые дети не могли так долго сидеть на месте, и им доставалась роль помощника: вместе с ведущим подойти к шкафу и помочь донести коробку с инструментами до круга детей. Такая короткая «переменка» позволяла детям вернуться в круг и принять участие в игре в оркестре. Исполнялась песня «Калинка-малинка», в которой чередовались быстрые и медленные части, играли то дети, которым достались ложки, то другие, у кого в руках были треугольники. С этим сложным заданием детям помогали справиться сидящие рядом взрослые: они напоминали о правилах игры, показывали пример, при необходимости — придерживали руку ребенка, чтобы дать ему услышать, что сейчас играют другие инструменты. Собрав инструменты, ведущий объявлял игру «Музыкальные стулья»: пока звучала музыка, и все бегали вокруг них, один из педагогов убирал один стул. Таким образом, когда музыка прекращалась, не всем хватало стула. Не успевший сесть ребенок выходил из круга и садился около стены ждать окончания игры. Постепенно участники выбывали из игры, наконец, оставался один стул и один участник — победитель. Звучала торжественная музыка, аплодисменты, стул так же убирался к стене, и дети садились на пол петь еще одну песню (ее заказывал участник, занявший второе место и очень огорченный, что не сумел выиграть, — это был утешительный приз для него). В конце занятия дети танцевали хороводный танец и затем подходили прощаться к ведущему, сидящему за пианино. Исполнялась короткая прощальная песня-диалог:

«— До свиданья, дети! — До свиданья, Ира!». Некоторые игры длились несколько минут, а продолжительность других не превышала 1—2 минуты, поскольку детям становилось скучно, хотелось прекратить игру и заняться чем-либо другим.

Результаты

В течение года удалось увеличить время игр, петь не 1—2 куплета песни, а 3—4 куплета и даже две песни подряд. Так, следуя за ритмом и скоростью детей, удалось повысить сосредоточенность и включенность в процесс занятия, повысить концентрацию внимания, усложнить игры, что служило показателем развития возможностей регуляции поведения.

События, предлагаемые детям на занятии, происходят в определенной последовательности, и для ребенка может быть очень важным, насколько эта последовательность предсказуема и понятна. В приведенных выше примерах все музыкальные игры следовали в одном и том же порядке в течение долгого времени (в первой группе неизменная структура занятия сохранялась в течение всего учебного года, во второй — первые изменения удалось внести через 1,5 месяца). Можно было заметить, как дети, постепенно усваивая этот порядок, становятся увереннее, снижается тревога, вызванная неизвестностью, а в игре, к которой ребенок сумел подготовиться, он участвует более успешно и эффективно.

В некоторых случаях целесообразным бывает, напротив, менять порядок игр, помогая адаптации ребенка в новых условиях, ориентируя на речевую инструкцию или картиночный план занятия. Такую задачу можно поставить, если ребенок уже адаптирован в постоянной среде, знаком с предлагаемыми ему играми и готов к некоторым изменениям.

Пример

7-летний Гоша И. занимался в ЦЛП в течение 4-х лет, за это время освоил разнообразные игры, песни и танцы. Послушный малоактивный мальчик с удовольствием включался

в любую музыкальную игру, предложенную психологом, но на вопрос, во что он хочет играть, долго не мог ответить. (В непривычной ситуации, когда ему не давали инструкций, он не знал, как вести себя, — проявлялись проблемы мотивации его деятельности и поведения). Когда, наконец, мальчик решился заказать музыкальную игру, он стал воспроизводить тот порядок, который запомнил на первых занятиях. Было очевидно, что Гоша не выражает собственных желаний, а пытается угадать «правильный ответ». В течение пяти занятий мальчик «просил» спеть о дружбе, сыграть песню «Калинка-малинка», исполнить танец «Пестрый колпачок», поиграть с мягким ежиком и т.д.

Тогда психолог использовала следующий прием: она стала задавать вопрос иначе. Зная, что Гоша собирается заказать «Калинку-малинку» и играть поочередно на ложках и на треугольнике, она спрашивала: «Сейчас будем петь или танцевать?». Обнаружив, что заготовленный «заказ» (игра на музыкальных инструментах) не может быть исполнен, мальчик стал выбирать из предложенных вариантов. При этом он стал больше ориентироваться на собственное желание, и можно уже было заметить, что теперь выбранная игра увлекает его сильнее, он становится активнее, радуется процессу игры и достигнутому успеху. Раньше его участие даже в любимых в играх было более формальным, не вызывало такого яркого эмоционального отклика.

Чтобы сделать порядок действий более понятным и предсказуемым для детей, можно использовать разные средства. Так, можно в течение долгого времени предлагать игры и упражнения в одном порядке, который дети постепенно запоминают. К сожалению, усвоенный таким образом порядок может оказаться очень жестким, его трудно нарушить, когда приходит время вносить изменения, вводить в репертуар новые игры. Другой способ — отражение последовательности событий во внешнем плане. Можно разложить в ряд предметы, которые используются на занятии, и брать их по очереди: «руль» для игры в машину, музыкальные инструменты,

игрушка, которую передают по кругу, колпачок, в котором танцуют танец «Пестрый колпачок» и т.д. (в таком случае структуру занятия составляют игры, каждая из которых требует определенного предмета, а от простого исполнения песен стоит пока отказаться). Если дети соотносят изображения с действиями или содержанием песен, им можно предложить ряд карточек. Наконец, если дети достаточно уверенно ориентируются на речь, ведущий может заранее обсудить с ними содержание занятия (например, пообещать, что любимая игра обязательно состоится), объявить ближайшую игру и ту, которая будет предложена сразу после нее. Многим детям этого бывает достаточно, чтобы успокоиться и дождаться любимой песни, играя во все предшествующие ей игры.

Эмоциональные характеристики среды

Многие из нас замечали, что в одной компании нам комфортно, — здесь спокойно и весело, все поддерживают друг друга, внимательны к каждому. А с другими людьми заранее ожидаешь недоброй шутки, резкого окрика, окружающие не заметят, что у кого-то плохое настроение, и вместо необходимой поддержки будут настаивать, чтобы он играл с ними в неинтересную ему игру. Тем не менее, в силу разных причин приходится попадать и в такие среды, например, если подобные отношения предлагает школа, группа детского сада, родственники и т.д.

Не всем очевидно, что для ребенка оказывается важным не только то, какое отношение демонстрирует взрослый лично к нему, но и то, какая атмосфера царит в группе, как он общается с другими детьми и их родителями.

Пример

Дима С. 4 лет пытался посещать групповые танцевальные занятия. Мальчик любил музыку, дома с удовольствием танцевал под разные аудиозаписи, и родители решили, что в этой области он может достичь успе-

хов. На первой индивидуальной встрече он произвел хорошее впечатление на преподавателя и был зачислен в группу детей, уже некоторое время посещавших занятия. Однако уже в первом групповом занятии мальчик не смог участвовать: услышав, как преподаватель ругает незнакомую девочку, Дима забился в угол и не решался включиться в танец до конца занятия. На втором занятии он встал в общий круг, пытался выполнять предлагаемые движения, но был очень напряжен, его движения были скованы и часто неверны. Преподаватель, желая помочь мальчику адаптироваться, не делал замечаний и подбадривал Диму, отмечая малейшие его успехи. Однако по отношению к другим детям он сохранял привычный всем жесткий стиль общения. Каждый раз, когда он критиковал кого-то из детей, Дима замирал, опускал голову и некоторое время после этого танцевал особенно плохо. Родители приняли решение прекратить занятия и поискать для мальчика другого преподавателя.

Многие дети, даже имеющие выраженные трудности взаимодействия и, на первый взгляд, не обращающие на окружающих внимания (встречается ошибочное мнение, что они «не хотят общаться»), тем не менее, очень чувствительны к эмоциональному состоянию другого человека [1]. Поэтому очень важно, общаясь с ребенком, не притворяться, не демонстрировать те чувства, которых специалист на самом деле не испытывает. Иногда, конечно, приходится скрывать раздражение и даже некоторое отвращение, если ребенок требует петь песню, которая взрослому уже надоела или никогда не была приятной, поскольку радость ребенка от звучания любимой мелодии настолько сильна, что он может не обратить внимания на напряжение психолога и его желание поскорее допеть и перейти к более нейтральному репертуару. Но иногда эмоциональное состояние специалиста (даже имеющего выраженные актерские способности и правдоподобно изображающего радость и интерес) мешает ребенку получить удовольствие от любимой песни. В таком случае лучше отказаться от ее исполнения,

чтобы не создавать у ребенка сложного для него ощущения: «звучит такая прекрасная музыка, а мой любимый психолог не радуется». Наоборот, когда звучащая на занятии музыка и разворачивающаяся игра приятны всем участникам занятия, ребенок с гораздо большим удовольствием будет в ней участвовать и легче включится во взаимодействие со взрослым, с которым находится «на одной волне».

Пример

В детско-родительской группе, объединяющей детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями развития и их родителей, сначала проводилось занятие, напоминающее те, которые проводятся в обычных детских группах, но с более простыми песнями и играми. Основу репертуара составляли потешки для младенцев. Несмотря на кажущуюся доступность, дети не проявляли интереса к песням и играм. Родители все больше и больше огорчались из-за того, что в течение долгого времени на музыкальных занятиях ничего не происходит, поведение детей не меняется, они не учатся ничему новому.

Специалисты решили строить занятие, ориентируясь не на детей, которым даже этот материал оказался недоступен, а на родителей. Им предложили вспомнить свои любимые песни, которые и составили репертуар занятия на ближайшие несколько месяцев. Среди таких песен оказались «Замечательный сосед», «Мой костер», песни из кинофильмов и др. Родители, сначала не понимавшие цели таких занятий, в которых явно не могли участвовать дети, тем не менее, согласились выполнить инструкцию и спеть хором несколько «взрослых» песен.

Постепенно они стали получать удовольствие от занятий, как бы забыв, что рядом находятся их дети, и для них время проходит «впустую». Вскоре после этого они стали замечать, что эмоциональное состояние детей меняется, они становятся более заинтересованными, а те, кто раньше демонстрировали беспокойство и желание покинуть комнату, успокоились и так же стали при-

слушиваться к общему пению. Потом дети, расплзавшиеся по комнате, стали один за другим возвращаться в общий круг и устраиваться рядом с мамой, которая была более расслаблена и спокойна, чем на первых занятиях, когда раз за разом видела «неудачу» своего ребенка, не способного участвовать в организованном для него занятии. Появилась возможность воздействовать на детей, заражая их позитивными эмоциями, которые ощущали их родители.

Организуя терапевтическую среду, специалисты постоянно помнят о важности ее эмоциональных характеристик. Иногда приходится специально подавлять эмоции, которые ощущают взрослые (например, тревогу о том, что происходит сейчас дома, радостное ожидание предстоящего вечером похода в театр и др.), и трансформировать их в более уместные, подходящие для решения актуальных задач (например, радость от совместной игры). Это позволяет предложить ребенку разные виды эмоциональных отношений, благодаря которым удастся оказывать влияние на эмоциональное состояние и поведение ребенка, развивать взаимодействие с ним.

Смысловое наполнение среды

Для нас представляется очень важным не только то, в каких условиях педагоги организуют взаимодействие с ребенком, но и какую именно деятельность ему предлагают, интересна ли она ребенку, какой смысл он вкладывает в собственную активность. Деятельность, которая разворачивается в том или ином пространственно-временном контексте, мы также считаем составляющей терапевтической среды.

Ключевым для последующего описания станет слово «интерес». Конечно, формируя у ребенка целенаправленность поведения, а впоследствии — учебную мотивацию, педагоги стремятся к тому, чтобы он научился делать не только то, что хочется, но также и то, что надо (механизм, благодаря которому это происходит, заключается в понимании ребенком того, зачем

это надо не окружающим, а ему самому). Но на первом этапе, когда ребенок испытывает трудности включения даже в интересные игры, мы будем опираться именно на то, что ему самому особенно интересно и приятно. Одного привлекает знакомая песня, которую он привык слушать и получать удовольствие. Другого — возможность побегать и покричать, не встречая осуждения и запрета окружающих. Кто-то с восторгом обнаруживает, что он может сделать то, за что раньше не решался взяться, и благодаря ощущению собственной победы появляется новая увлекательная для ребенка игра.

Как известно, многие дети с нарушениями развития эмоционально-волевой сферы предпочитают знакомые игры, песни или мультфильмы новым, даже очень интересным. Строго говоря, такая особенность восприятия свойственна очень многим людям. У большинства из нас есть любимые книги, которые мы с удовольствием перечитываем. Пересматривая хорошо знакомый фильм, мы ждем особенно любимых эпизодов и заново переживаем удовольствие от игры актеров, произносящих реплики, которые мы давно знаем наизусть. Такое предпочтение знакомого материала само по себе не является чем-то патологическим, требующим искоренения. Наоборот, начиная работу с ребенком, необходимо выяснить у тех, кто его хорошо знает (родителей или специалистов, которые уже проводили с ним занятия), что ребенок любит, какие песни предпочитает, какой мультфильм посмотрел недавно и получил от него удовольствие. Используя этот уже заранее сформированный интерес, психолог получает возможность предложить ребенку такую игру, которая привлечет его скорее, чем другая, не связанная с его опытом и интересами.

Пример

6-летний Яша Е. (диагноз РАС) посещал групповые и индивидуальные занятия. На одном из этапов работы мальчик продемонстрировал увлеченность сюжетом мультфильма «Золушка», который, однажды

посмотрев, требовал показывать ему снова и снова. Вскоре он посмотрел и тоже стал регулярно пересматривать кинофильм «Золушка», а также часто просил прочитать ему сказку. Собственная игра Яши строилась вокруг персонажей сказки и особенно значимых объектов — отбивающих полночь часов, тыквы, кареты. В другие игры мальчик не включался: даже обратив внимание на то, что дети увлеченно играют вместе, он принимался снова скандировать цитаты из мультфильма и бегать вокруг. Участие в общей активности мешали, с одной стороны, неразвитость средств общения и трудности коммуникации, а с другой — сверхценный интерес, по сравнению с которым даже очень веселая игра теряла свою привлекательность для Яши.

Мальчик начал посещать в ЦЛП индивидуальные музыкальные занятия, которые проводил незнакомый ему ранее специалист. В музыкальном зале Яша вел себя, как и в других местах: бегал, выкрикивая фразы Мачехи и Феи, не замечая попыток специалиста вовлечь его в музыкальную деятельность. Обратил внимание лишь на звуки песен из любимого кинофильма: сначала останавливался и слушал, потом стал просить сыграть и спеть ему ту или иную песню.

Результат

Постепенно сформировался репертуар игр, в которые мальчик с удовольствием включался, принимал предложенные правила и сохранял внимание в течение нескольких минут. Например, во время звучания музыки он танцевал, а при смене мелодии на звуки ударов часов (их специалист пел или отбивал на гонге) останавливался и замирал.

Не всегда дети не включаются в игру только потому, что она им неинтересна. Для ребенка, собственная активность которого ограничена в силу разных причин (грубые нарушения моторики, непонимание правил игры, быстрое истощение или пресыщение и т.д.), игра может быть слишком сложна.

На музыкальном занятии в распоряжении специалиста множество игр, правила

которых чрезвычайно просты, а необходимые движения и действия доступны даже ребенку с выраженными ограничениями. Подобрав подходящую игру, психолог помогает ребенку получить новый опыт: «я делаю что-то сам, у меня это выходит, и мне интересно». Раз за разом повторяя любимую игру, ребенок, с одной стороны, совершенствует то умение, которое у него уже есть, а с другой, — постепенно приобретает возможность включиться в другую, похожую, но более сложную игру. Так, постепенно, предлагая ребенку адекватные его возможностям игры, специалист помогает ему продвигаться в развитии разных сфер.

Пример

Максим Г., 4 года, грубые нарушения интеллекта, отсутствие речи, нарушения двигательной сферы, нарушения зрения, эпилепсия. На первых занятиях бросал любой предмет, который ему давали. Создавалось впечатление, что мальчик отвергает контакт, не принимает ни одну игру. Тем не менее он не выражал недовольства от того, что ему надо оставаться в зале, ему раз за разом дают новые инструменты, что пытаются вовлечь во взаимодействие. Вскоре он заметил, что некоторые музыкальные инструменты издают звук при падении на пол, а бросание других не приводит к интересному эффекту, они лишь стучат об пол. С тех пор стал выбирать только те инструменты, из которых удастся извлечь характерный звук, бросив их (бубенчики, бубен, маракас). Другие же инструменты, которые ему давал психолог, (треугольник, гусли, палочку и т.д.) он перестал бросать и просто ронял, разжимая руки.

Результат

Таким образом, на основе звукового эффекта от доступного мальчику действия у Максима появилась ориентировочная активность и направленная деятельность. Вместе с тем он стал наблюдать за тем, какой инструмент достает и собирается ему дать психолог, и появились первые эпизоды взаимодействия на основе музыкального материала.

Возможная ошибка! Если ребенок не демонстрирует настолько грубых нарушений моторики, и ему доступна более сложная игра, чрезмерное упрощение задания может лишь снизить интерес к взаимодействию. Специалисту приходится подбирать такие игры, которые, являясь доступными, тем не менее, требуют от ребенка определенных усилий. Так, простая задача дотянуться до лежащего впереди бубна и извлечь звук (очень интересная для ребенка, обычно не берущего предмет в руки, не способного удержать его дольше нескольких секунд) не привлечет ребенка, который дома играет с мамой в прятки и собирает паззлы. Не интересует его и песенка о животных, живущих у тетушки Натальи и издающих разнообразные звуки («гав-гав-гав», «му-му-му» и др.). Но, возможно, он включится в поиск предмета, спрятанного в зале, с подсказкой в форме громко или тихо звучащей музыки (аналог игры «горячо — холодно»). Или он обнаружит, что ему не так просто, не видя инструмента, отгадать, играет ли взрослый на колокольчике или на бубне, — и такая игра в загадки станет основой для взаимодействия.

Степень структурированности среды

Для установления отношений важно и то, как ведет себя взрослый, — требует ли он от ребенка выполнения заданий и подчинения правилам, разрешает ли делать все, что заблагорассудится, предлагает ли игру или ждет инициативы от ребенка и т.д.

Напомним, что для установления контакта и появления первых форм взаимодействия с ребенком необходимо предоставить ему комфортную среду. Многие предполагают, что комфортна для всех детей та среда, в которой они вольны делать все, что захотят, не встречая ни запретов, ни неодобрения. Действительно, для ребенка, живущего в условиях постоянного контроля со стороны взрослых и запретов делать самое интересное (смотреть мультфильмы несколько часов подряд, лизать сосульки, разбирать миксер, чтобы посмотреть, как он работает,

и т.д.) очень привлекательна возможность остаться на некоторое время без такого контроля и сделать наконец все то, что ему до сих пор не разрешали. Но для ребенка, живущего в постоянной тревоге («а вдруг мама уйдет и никогда не вернется?», «за этой дверью, куда я никогда не заглядывал, наверняка что-то опасное»), внешний контроль и планирование всего времени кем-то другим оказывается спасением. Такие дети спокойно чувствуют себя, когда им говорят, что делать, куда пойти, что надеть. Напротив, оказавшись перед выбором («хочешь на обед картошку или макароны?»), они не могут выбрать, а, решившись наконец, продолжают тревожиться («зря я выбрал картошку, макароны наверняка вкуснее»).

Предлагая ребенку стиль взаимодействия, специалист ориентируется на то, что необходимо ребенку, чтобы почувствовать себя уверенно и спокойно. Как правило, решением становится некоторое оптимальное соотношение свободы и ограничений, тем более, что впоследствии обязательно будет поставлена задача освоения нового типа отношений (ребенка, умеющего действовать в свободной ситуации, будем учить жить в системе правил, а ждущего инструкций и подсказок — самостоятельно решать, что делать). На шкале «неструктурированная — жестко структурированная среда» выбирается наиболее подходящий для данного ребенка уровень определенности. Например, предлагаются правила и способы договориться об их изменении. Или взрослый демонстрирует несколько различных возможностей (мы сегодня можем достать гитару, калимбу и «шум океана», а еще можем поиграть на пианино) и, наблюдая за сменой предпочтений ребенка, составляет план, который тот с удовольствием выполнит.

Заключение

Как показывает многолетний опыт, создание терапевтической среды, адекватной состоянию ребенка, имеющимся у него возможностям включения во взаимодействие

и адаптации, позволяет установить контакт даже в самых тяжелых случаях, когда кажется, что ребенок упорно избегает общения других людей, и общение с ними для него непереносимо. Спустя какое-то время (иногда очень продолжительное, а иногда — и неожиданно короткое) мы вдруг замечаем заинтересованный взгляд ребенка, который раньше сидел, зажав ладонями уши и отвернувшись к стене. Если раньше он взглядывал на взрослого, чтобы оценить, насколько опасно находиться в одной с ним комнате, то теперь это именно интерес, который впоследствии перерастет в стремление присоединиться к игре.

Еще не включаясь внешне, не совершая никаких направленных действий, ребенок, тем не менее, начинает эмоционально реагировать на действия психолога. Он может улыбаться, услышав знакомую мелодию или выразительный акцент в ее исполнении. Ребенок, не любящий громких звуков, может, как и прежде, закрывать уши в ожидании исполняемого быстро и громко припева песни, но теперь его лицо выражает не страх, не обреченность, а предвкушение удовольствия: он с радостью смотрит на взрослого и готов пережить несколько неприятных секунд (теперь он даже знает, как уменьшить дискомфорт) ради общения и разделения с партнером положительных эмоций.

Иногда ребенок, который раньше не реагировал на попытки взрослого обратить на себя внимание, показывает, что его присутствие и его действия на самом деле важны, и он ценит их. Для этого приходится остановиться и дать ребенку осознать, например, что привычная песня перестала звучать, —

ребенок оборачивается ко взрослому и демонстрирует свое удивление от неожиданно наступившей тишины. Он может даже предпринять активные попытки снова «включить музыку» — трогает рот, который почему-то «перестал работать», или берет руку психолога и кладет ее на клавиатуру фортепиано, призывая продолжить играть.

Вне музыкального занятия дети могут вести себя по-прежнему замкнуто и пассивно: изменения поначалу проявляются лишь в музыкальном зале, где они впервые проявились. Но затем происходит распространение достигнутого эффекта на другие ситуации, и ребенок узнает своего знакомого психолога в коридоре, радуется встрече, здоровается и делает попытки пойти на занятие, даже если сейчас не время для этого. Другие, не выделяя музыкального терапевта среди других людей, самостоятельно пытаются зайти в музыкальный зал, в котором, как они знают, происходят интересные и приятные события. Попав в привычное место, они ведут себя по отношению к музыкальному терапевту иначе, чем за его пределами, иницируют любимые игры, просят достать любимый музыкальный инструмент.

Постепенно результаты, полученные на индивидуальных занятиях, становятся устойчивыми и распространяются на другие ситуации, места, людей. Ребенок, установивший контакт на музыкальном занятии, теперь легче вступит во взаимодействие с логопедом или специалистом по ручной деятельности. Так на первых индивидуальных занятиях ребенок делает первый шаг навстречу миру людей, событий и впечатлений. ■

Литература

1. *Баенская Е.Р., Никольская О.С., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 8-е. М.: Теревинф, 2014. 288 с.
2. *Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С., Посицельская М.А., Яремчук М.В.* Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. М.: Теревинф, 2011. 280 с.
3. *Ермолаев Д.В., Захарова И.Ю.* Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоционально-волевой сферы // *Особый ребенок. Исследования и опыт помощи.* Вып. 5. М.: Теревинф, 2006. С. 9—33.
4. *Константинова И.С.* Музыкальные занятия с особым ребенком. Взгляд нейропсихолога. М.: Теревинф, 2013. 352 с.

Environmental Approach in Work with a Special Child. The Setting of Contact and Engaging at Music Lessons¹

I.S. Konstantinova*,
RBOO "Center for Curative Pedagogics"
Moscow, Russia,
irakonst@ccp.org.ru

The fragments of group and individual music lessons which were held in the Moscow Center for Curative Pedagogics with children with emotional and volitional development features are described. To overcome the difficulties of adaptation, establish contact with children and involve them in game interaction, the environmental approach that underlies the work of the center's specialists is used. The spatio-temporal and emotional characteristics of the therapeutic environment, as well as its semantic content, are considered. Examples are given, practical techniques and instruments of work, developed on the basis of the author's long standing pedagogical experience, are described.

Keywords: emotional development, difficulties, music lesson, therapeutic environment

References

1. *Baenskaja E.R., Nikol'skaja O.S., Libling M.M.* Autichnyj rebenok. Puti pomoshhi [Autistic child. Ways of support]. 8th edition. Moscow: Publ. Terevinf, 2014. 288 p.
2. *Bondar' T.A., Zakharova I.Yu., Konstantinova I.S., Positsel'skaya M.A., Yaremchuk M.V.* Podgotovka k shkole detei s narusheniyami emotsional'no-volevoi sfery: ot individual'nykh zanyatii k obucheniyu v klasse [Getting children with emotional and volitional disruptions ready for school: from individual exercises to studying in class]. Moscow: Publ. Terevinf, 2011. 280 p.
3. *Ermolaev D.V., Zakharova I.Yu.* Sredovoi podkhod v rabote s det'mi s narusheniyami razvitiya emotsional'no-volevoi sfery [Environmental approach to working with children with emotional and volitional disruptions]. In *Osobyi rebenok. Issledovaniya i opyt pomoshchi* [Special child. Research and experience of support]. Vol. 5. Moscow: Publ. Terevinf, 2006. Pp. 9–33.

For citation:

Konstantinova I.S. Environmental approach in work with a special child. The setting of contact and engaging at music lessons. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2018. T. 16. No 3. pp. 3–16. doi: 10.17759/autdd.2018160301

* *Konstantinova Irina Sergeevna*, Ph.D. in psychology, psychologist, RBOO "Center for Curative Pedagogics", Moscow, Russia. E-mail: irakonst@ccp.org.ru

¹ The material was prepared within the framework of the project "Special Children - Happy Families" of the Fund for Support of Children in a difficult life situation. The purpose of the project: comprehensive psychological and pedagogical support for families with disabled children to ensure the maximum possible development of such children in the conditions of family upbringing, their socialization, integration into society.

Технология обучения детей, имеющих РАС, приемам работы с соленым тестом

Т.В. Короткая*,
ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия,
tatyana.korotkaya.74@mail.ru

Развитие мелкой моторики – важная часть коррекционной работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Соленое тесто хорошо подходит для этой цели: тесто можно катать, сминать, раскатывать скалкой, протирать через ситечко и тереть на терке, что вызывает у детей большой интерес и мотивирует на занятие. Описаны этапы и приемы обучения детей на занятиях в творческой мастерской «Изображаем мир своими руками» в Федеральном ресурсном центре по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. Даются рекомендации по использованию приемов работы с соленым тестом.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, технология обучения, мелкая моторика, соленое тесто.

Изготовление поделок из соленого теста – очень древнее занятие, популярное и сейчас. С древних времен, чтобы уберечь изделия из теста от поедания мышами и насекомыми, в него добавляли большое количество соли. Со временем соленое тесто стало известно как хороший материал для лепки. Соленое тесто очень эластично, его легко обрабатывать, изделия долговечны, а работа с ним доставляет удовольствие. Большое преимущество этого материала в том, что соленое тесто можно сделать дома, хранить в холодильнике и заниматься с ребенком, когда найдется время, и будет желание.

Для работы с тестом используется большое количество инструментов, что усиливает интерес ребенка к работе, развивает моторику, расширяет его кругозор и увеличивает словарный запас.

Цель применяемых на занятиях педагогических приемов – усилить мотивацию ребенка к работе, скорректировать моторные проблемы, снять эмоциональное напряжение и помочь в социализации.

Самая первая и важнейшая задача педагога – создать комфортные условия для занятий ребенка. Положительный эмоциональный настрой и удобно организованное

Для цитаты:

Короткая Т.В. Технология обучения детей, имеющих РАС, приемам работы с соленым тестом // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 3. С. 17–22. doi: 10.17759/autdd.2018160302

* *Короткая Татьяна Владимировна*, педагог дополнительного образования, руководитель творческой мастерской «Изображаем мир своими руками» Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: *tatyana.korotkaya.74@mail.ru*

место помогают ребенку легче осваивать приемы работы.

Форма работы на занятиях с соленым тестом может быть групповой, индивидуальной, а также и в сопровождении родителей, которые включены в процесс не только как помощники, но и как участники, что дает возможность улучшения детско-родительских отношений и позволяет повторить и закрепить дома способы и приемы работы, изученные на занятиях.

Алгоритм и приемы работы с соленым тестом

Подготовительный этап — изготовление теста. К процессу приготовления теста можно привлечь ребенка. Для приготовления теста понадобятся инструменты и материалы: стакан, столовая ложка, цветная гуашь, акрил или пищевые краски.

Материалы и инструменты для работы с соленым тестом: клеенка, валик, стеки, зубочистки, а также ситечко, чеснокодавилка, фактурные ткани (мешковина, гипюр), кисточка, вилки, расчески плоские, формочки для выпечки и кулинарный шприц с разными насадками, различные колпачки и пробки, акриловый лак на водной основе.

Рецепт соленого теста: 1 стакан муки, 1 стакан соли «Экстра», растительное масло, вода, большая миска.

Ход работы: всыпать в миску 1 стакан соли и 1 стакан муки и перемешать столовой ложкой. Затем влить полстакана воды и 1 столовую ложку растительного масла, перемешать ложкой и месить руками до однородного состояния так же, как обычное тесто. Воду можно заменить киселем из крахмала, тогда масса будет еще более пластичной.

Рецепт киселя: 1 столовую ложку крахмала растворить в половине стакана холодной воды. 1 стакан воды нагреть в маленькой кастрюльке до кипения. Влить в кипящую воду раствор крахмала, помешивая. Когда содержимое загустеет и ста-

нет прозрачным, выключить огонь и дать остыть. Влить кисель в смесь муки с солью вместо воды. На случай, если тесто получается слишком мягким, на столе всегда должна стоять смесь соли с мукой. Прижать ком теста к этой смеси, а затем смять его, добавить смесь и вымешивать, пока тесто не станет более плотным. Положить полученную массу на 2–3 часа в холодильник. После этого можно лепить.

Чтобы сделать цветное тесто, при смешивании добавить в воду гуашь или акрил. Получаем лучше вымешанное цветное тесто, чем если бы смешивали готовое неокрашенное тесто с краской.

Сушка изделия производится двумя способами: на воздухе или в духовом шкафу.

После просушки изделия покрывают акриловым лаком.

На первом занятии ребенок знакомится с тестом как материалом для работы, с его свойствами. Даем соленое тесто в руки, на своем примере показываем ребенку, как можно его сминать, давить и катать. Также тесто можно раскатать скалкой, положив сверху фактурную ткань (мешковину). Когда ткань снимается, можно показать, каким тесто стало фактурным. Такая фактурная поверхность может послужить фоном для будущего панно. Раскатав колбаску, показываем ребенку, что ее можно делить стекой на части или скатывать улиткой.

Рекомендации:

Если у ребенка проблемы с мелкой моторикой, и он испытывает трудности с захватом, или не сформированы навыки работы с пластичными массами, мы повторяем каждое действие рука в руке.

Бывает так, что ребенок боится взять тесто в руки, — для него это новый, непонятный материал, тогда мы предлагаем поиграть с тестом. Можно дать ребенку какой-либо инструмент (карандаш, стеку, палочку): пусть ими придавливает тесто, разделит стекой и т.д. Скатаем шарик, вытянем с одной стороны, предложим ребенку

натывать в него зубочистки или семена ясеня. Получится ежик. Спрашиваем у ребенка: «на кого похож?». Если он затрудняется с ответом, показываем картинку с ежиком. Предлагаем сделать ежика вместе и помогаем ребенку скатать шарик и вытянуть носик у ежика. Можно из шарика сделать блинчик и затем вместе с ребенком сделать поросенка (см. рис. 1 и 2).

Приемы рука в руке и положительное подкрепление в виде готового уже изделия (ежик, поросенок) — хорошее подспорье педагогам и родителям.

На первых этапах работы каждое положительное действие ребенка подкрепляем похвалой или чем-то вкусным, особенно — маленького ребенка, чтобы ему стало понятно, что он делает все правильно, он молодец.

На групповых занятиях, где несколько детей посещают занятие с родителями, проводится объяснение и показ педагога, а взрослый, сидящий рядом со своим ребенком, помогает ему скоординировать движения, действуя рука в руке, а если у ребенка не получается, тогда взрослый показывает, а ребенок повторяет.

Рекомендация:

Еще при работе с соленым тестом возникает такая проблема: когда у ребенка горячие ручки, тесто начинает таять. На такой

случай на столе всегда стоит контейнер с мукой, перемешанной с солью. И педагог или родитель применяет следующий прием: посыпая мукой растаявшее тесто и вымешивая, его подсушивают, и ребенок может продолжить работу.

Второй — основной — этап работы подробно описан ниже в мастер-классе.

Следует обратить внимание на то, что ребенка нужно учить убирать за собой материалы и, при необходимости, мыть инструменты и руки после окончания занятий. Это будет заключительным этапом работы.

Мастер-класс «Изготовление панно «Лошадка»»

Изготовить панно «Лошадка» можно как в студии, так и в домашних условиях. Сроки выполнения: 2–3 занятия.

Цель: развитие мелкой моторики, знакомство с новыми инструментами, обогащение представлений об окружающем мире и пополнение словаря.

Вам понадобятся:

цветное соленое тесто (зеленое — темное и светлое, черное, коричневое — желтательно двух разных оттенков, желтое, синее и неокрашенное), клеенка, кисточка маленькая, стеки, зубочистки, чеснокодавилка,



Рис. 1.

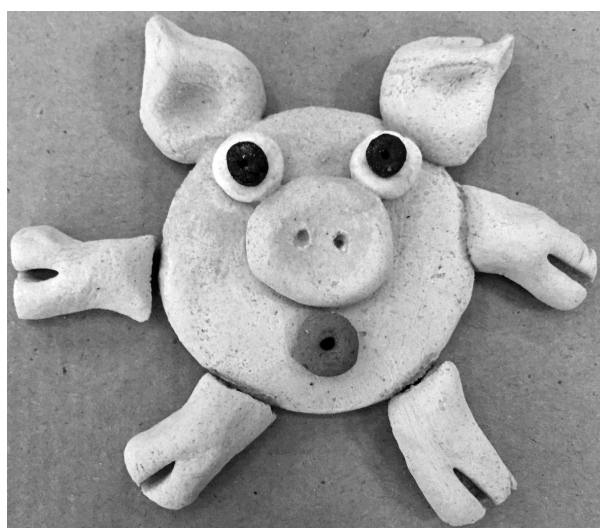


Рис. 2.

терка, картон, мешковина, широкая кисть, клей ПВА, рамка.

Каждое действие педагог демонстрирует ребенку, после сопровождающий ребенка взрослый так же повторяет каждое действие со своим тестом, и если у ребенка не получается самостоятельно его повторить, только тогда педагог или сопровождающий работают с ребенком рука в руке. Хорошее поведение и старание ребенка сопровождаются подкреплением (похвалой или еще и чем-то вкусным — для маленьких).

Ход работы

1. Показываем ребенку образцы панно с лошадками (см. рис. 3), предлагаем сделать свою лошадку, предлагаем выбрать, какого цвета она будет, предоставляем на выбор соленое тесто (белое, черное, коричневое).

2. Делим тесто на две части стекой, считаем с ребенком, на сколько частей поделили (одна, две части).

3. Из одной части показываем, как скатать овал (скатываем с ребенком, или он скатывает самостоятельно). Повторяем: «это овал, это у нас будет туловище». Ребенок, если может, повторяет слова за педагогом или за своим сопровождающим. Каждое действие проговаривается: «я скатываю овал».

4. Вторую часть теста делим стекой на три части (голова, шея, ноги). Считаем с ребенком: «один, два, три».

5. Из одной части раскатываем овал, показывая, что делаем шею для лошадки, проговариваем вместе с ребенком действие. Не забываем поощрять за выполненное задание и хорошее поведение.

6. Из второго кусочка мы раскатываем шарик, слегка прикатываем в овал, пристраиваем к шее, не забывая проговаривать с ребенком действия: «я скатываю голову, это голова».

7. Из третьего кусочка мы делаем длинную колбаску, затем ее делим на две части, эти две — еще на две части. Считаем наши колбаски: «один, два, три, четыре». Пересчитываем ноги у лошадки на образце.

8. Соединяем части между собой. На голове делаем стекой разрез, — это у лошадки будет рот (см. рис. 4).

9. Знакомим ребенка с новым инструментом — чеснокодавилкой. Предлагаем попробовать давить тесто через пресс и учим обрезать выдавленное тесто стекой. Ребенок сам вставляет кусочки теста в пресс, закрывает его и надавливает под контролем взрослого. С помощью чеснокодавилки мы делаем гриву и хвост.

10. Теперь сделаем глаз для лошадки. Возьмем маленький кусочек теста цвета, отличного от цвета лошадки. На ладошке указательным пальчиком скатаем маленький шарик или катаем между двумя пальчиками — указательным и большим. Кладем шарик на стол, берем зубочистку,

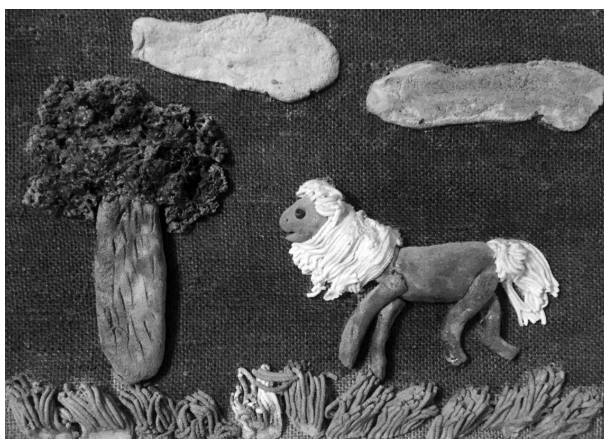


Рис. 3. Лошадка.



Рис. 4.

накалываем шарик и вставляем глаз зубочисткой на голове, с помощью кисточки смочив место соединения глаза и головы водой. Наша лошадка готова.

11. С помощью чеснокодавилки мы выдавливаем и обрезаем стеклой заготовки для травы.



Рис. 5.



Рис. 6.

12. Еще мы учимся делать дерево (см. рис. 6). Скатаем с ребенком колбаску из коричневого теста, — это будет ствол. Прорисуем стеклой бороздки (кору) у ствола.

13. Возьмем терку и кусочек зеленого теста, трем на терке, перемещаем натертое тесто на верхушку нашего дерева.

14. Возьмем кусочек синего и белого теста, смешаем, сделаем блинчик, примнем пальцами, — это могут быть в вашей работе облака.

15. Можем эти заготовки высушить в духовке или при комнатной температуре, тогда изделие высыхает за неделю.

16. Берем картон размером 30×40, мешковину по размеру картона, вместе с ребенком наносим на картон клей ПВА, или ребенок самостоятельно широкой кисточкой наносит клей. Накладываем на картон мешковину, с ребенком разравниваем мешковину. Так как мешковина фактурная, проводя кончиками пальцев и руками по ткани, ребенок массирует пальчики и ладошки. Вставляем картон с натянутой мешковиной в рамку. Наш фон готов.

17. Приклеиваем с ребенком наши заготовки: начинаем с травы, потом приклеиваем дерево, затем лошадку и в конце облака. Клей ПВА наносим кисточкой на заготовки и приклеиваем на мешковину. Покрываем приклеенные заготовки акриловым лаком на водной основе.

Наша картина-панно готова. ■



Рис. 7.

Литература

1. Данкевич Е.В. Лепим из соленого теста. С-Пб.: Кристалл, 2001.
2. Кискальд И.С. Соленое тесто. Увлекательное моделирование. М.: Профиздат, 2002.
3. Фигурки из соленого теста / Под ред. Т. Деревянко. М.: АСТ-ПРЕСС, 2012.

The Technique of Teaching Children with ASD How to Work with Salted Dough

T.V. Korotkaya*,
Federal Resource Center for Organization
of Comprehensive Support for Children
with Autism Spectrum Disorders, MSUPE,
Moscow, Russia,
tatyana.korotkaya.74@mail.ru

Development of fine motor skills is an important part of corrective work with children with autism spectrum disorders. The salted dough is well suited for this purpose: the dough can be rolled, kneaded, rolled out with a rolling pin, wiped through a strainer and grated, which causes a lot of interest in children and motivates them to the lessons. The stages and techniques of teaching children at classes within the creative workshop “We Shape the World with Our Own” in the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with Autism Spectrum Disorders are described. Recommendations are given on the use of techniques for working with salt dough.

Keywords: autism spectrum disorders, learning technology, fine motor skills, salted dough.

References

1. *Dankevich E.V.* Lepim iz solenogo testa [Sculpting with of salted dough]. Saint-Petersburg: Publ. Kristall, 2001.
2. *Kiskalt I.S.* Solenoe testo. Uvlekatel'noe modelirovanie [Of salted dough. Entertaining modeling]. Moscow: Publ. Profizdat, 2002.
3. *Figurki iz solenogo testa* [Figurines of salted dough] / *Derevyanko T. (ed.)*. Moscow: Publ. AST-PRESS, 2012.

For citation:

Korotkaya T.V. The Technique of Teaching Children with ASD How to Work with Salted Dough. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2018. T. 16. No 3. pp. 17–22. doi: 10.17759 / autdd.2018160302

* *Korotkaya Tatyana Vladimirovna*, additional education teacher, head of the creative workshop “We Shape the World with Our Hands” of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: *tatyana.korotkaya.74@mail.ru*

К вопросу о проблемах трудоустройства людей с инвалидностью

Т.Ю. Сунько*,
ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия,
tasunko@yandex.ru

С.Н. Каткова**,
ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия,
la1970na@mail.ru

Рассмотрена проблема трудоустройства лиц с инвалидностью в России. Перечислены меры по созданию специальных условий труда и меры по содействию положительному отношению людей с инвалидностью к собственной трудовой деятельности. Приведены данные анкетирования лиц с инвалидностью на базе Региональной общественной организации семей «Доброе сердце» города Москвы.

Ключевые слова: люди с инвалидностью, модели государственной политики, трудоустройство, специальные условия труда, социальные проекты.

В настоящее время в социальной сфере получили распространение две модели государственной политики содействия трудоустройства людей с инвалидностью.

Первая модель ориентирована на создание специальных условий при приеме на работу. В соответствии с данной моделью работодатель, используя субсидии от государства, адаптирует рабочие места для лиц с инвалидностью. Эта модель в современном обществе получила распространение в странах Западной Европы.

Вторая модель направлена на социализацию инвалидов. В ее основе лежит идея о равенстве людей с инвалидностью и других работников. Модель успешно реализуется в Соединенных Штатах Америки. Концепция данной модели основана на психологической теории социального научения Альберта Бандуры, Ури Бронфенбреннера, Роберта Сирса, Берреса Скиннера, Кларка Халла и др. Согласно этой теории, социальное научение возможно только под влиянием непосредственного социального окружения. В понятие «социальное окружение»

Для цитаты:

Сунько Т.Ю., Каткова С.Н. К вопросу о проблемах трудоустройства людей с инвалидностью // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 3. С. 23–27. doi: 10.17759/autdd.2018160303

* *Сунько Татьяна Юрьевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: *tasunko@yandex.ru*

** *Каткова Светлана Николаевна*, магистрант факультета клинической и специальной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: *la1970na@mail.ru*

включался пол ребенка, положение в семье, социальная позиция семьи, уровень образования родителей [3].

В течение последних двух десятилетий в России развиваются устойчивые тенденции к проведению позитивной политики в отношении людей с инвалидностью со стороны государства: проведение реабилитационных мероприятий; предоставление технических средств реабилитации и услуг; оказание медицинской помощи; обеспечение беспрепятственного доступа к информации и объектам социальной инфраструктуры; обеспечение инвалидов жилой площадью и льготами по оплате жилья; воспитание и обучение детей-инвалидов; обеспечение занятости инвалидов, материальное обеспечение инвалидов; социально-бытовое обслуживание инвалидов, общественные объединения инвалидов и другое [2].

Вместе с тем, годами складывающиеся общественные стереотипы повлияли на непринятие человека с инвалидностью. В нашей стране долгое время была распространена медицинская модель понимания инвалидности, основанная на превалировании идеи медицинской реабилитации и необходимости только медицинского лечения человека с инвалидностью. Зарубежная и отчасти отечественная практики демонстрируют примеры, когда ограничения, связанные с инвалидностью, не являются препятствием для полноценной жизни [3]. Люди с инвалидностью достигают многого в общественной, политической, социальной и других сферах деятельности, на своем личном примере показывая способность к полноценной, независимой экономической жизни, желание приносить людям пользу и на равных общаться с различными людьми.

С одной стороны, основываясь на данных анкетирования, полученных на базе Региональной общественной организации семей «Доброе сердце» города Москвы в 2017 году, более 52% инвалидов не хотят устраиваться на работу по ряду причин, а именно: отсутствие мотивации к собственной трудовой деятельности и независимой экономической жизни, страх потерять пен-

сию, отрыв человека с инвалидностью от окружающей действительности, существование в «особой социальной реальности», а также отсутствие привлекательности людей с инвалидностью в обществе, дискриминация человека с инвалидностью в процессе трудоустройства и трудовой деятельности. Выразили готовность трудоустроиться лишь около 48% опрошенных лиц с инвалидностью [5].

С другой, — большая часть работодателей сегодня не готовы принимать на работу людей с инвалидностью, это связано как с лишними расходами по обеспечению рабочего места, так и с психофизическими особенностями данной категории сотрудников. В результате у человека, имеющего инвалидность, возникают определенные трудности в процессе поиска работы и трудоустройства, решить которые самостоятельно, без участия представителей государственных и негосударственных ведомств и структур иногда очень сложно [3].

Для решения проблем трудоустройства инвалидов государством сегодня предлагается система мер по созданию специальных условий труда, поскольку каждый гражданин Российской Федерации имеет право на труд, в том числе это касается и людей с инвалидностью в соответствии с Конституцией Российской Федерации [1]. К системе специальных условий труда относим: определение индивидуальных потребностей и возможностей инвалида; оборудование специальных рабочих мест, в зависимости от потребностей инвалида; пересмотр трудовых обязанностей для инвалида, графика работы с возможностью сокращенного рабочего дня, дополнительного отпуска; обеспечение полноценной возможности трудиться инвалиду, в том числе, возможность повышения квалификации, переподготовки, карьерного роста [4].

Для совершенствования процесса трудоустройства в настоящее время необходимо принять комплекс мер, которые содействовали бы положительному отношению людей с инвалидностью к собственной трудовой деятельности. Поэтому следует популяризи-

ровать тему достижений людей с инвалидностью в обществе, а людям с инвалидностью необходимо стремиться к формированию профессиональных компетенций, востребованных на свободном рынке труда.

Перечислим предлагаемые комплексные меры содействия положительному отношению людей с инвалидностью к собственной трудовой деятельности:

- информирование служб занятости населения о желании лиц с инвалидностью трудоустроиться;

- информирование людей с инвалидностью через органы социальной защиты о конкретных предложениях и местах работы;

- выяснение наличия желания инвалида осуществлять трудовую деятельность при оформлении индивидуальной программы реабилитации;

- изменение механизма квотирования рабочих мест для людей с инвалидностью. Для государственных предприятий и организации предлагается установить квоту в размере 10%, если количество сотрудников превышает 100 человек, для частных предприятий и организаций — 5%;

- разработка механизма поощрения работодателей за предоставление рабочих мест людям с инвалидностью;

- повышение правовой грамотности людей с инвалидностью. В этой связи предлагается вменить в обязанности специалистов отделения Пенсионного фонда Российской Федерации, службы занятости населения, органов местного самоуправления муниципальных образований проведение бесплатных семинаров для инвалидов, посвященных их правовой защите, информатизации.

Рассмотрим специфическую форму трудоустройства инвалидов через общественные организации. Общественные организации в современном обществе играют целый ряд социальных ролей. Они являются самостоятельными коммуникационными агентами, выполняют многие социально значимые функции — участвуют в организации здравоохранения, досуга, образования, защиты прав — выступают инструментами формирования общественного мнения,

устанавливают нормы морали в обществе, способствуют социализации отдельных групп людей, формируют у лиц с инвалидностью активную жизненную позицию.

Вопросы трудоустройства инвалидов можно рассматривать также в рамках социальных проектов. Социальный проект представляет собой последовательность мероприятий и различных акций для предупреждения, минимизации или разрешения проблем, обусловленных дефицитом социально-культурной интеграции, реабилитации, адаптации и социализации, самореализации личности. Именно в рамках социального проекта, как правило, осуществляется взаимодействие органов власти и общественных организаций. При этом органы власти могут выступать инициаторами, координаторами, спонсорами, кураторами проекта либо совмещать указанные функции.

Социальные проекты по решению социальных проблем в области трудоустройства инвалидов направлены на формирование условий жизни и развития общества, общественных отношений, социальной структуры с целью обеспечения потребностей человека, создания условий для реализации его потенциальных способностей и интересов, с учетом одобряемой обществом системы ценностей.

В свою очередь, на уровне государства для решения проблемы трудоустройства инвалидов производится льготная кредитная и финансовая политика, направленная на предприятия, трудоустраивающие инвалидов, а также на общества инвалидов. Со стороны государства устанавливаются на предприятиях квоты на специализированные рабочие места, резервируется ряд рабочих мест по профессиям, подходящим для инвалидов в большей степени, создают людям с инвалидностью условия труда, а также условия для осуществления инвалидами предпринимательства, организывают обучение и переквалификацию инвалидов.

В заключение сформулируем предложения по снижению налога на прибыль в зависимости от количества рабочих мест для инвалидов на различных предприятиях, ис-

ходя из предложений по снижению налога на прибыль.

Представленные в таблице предложения по снижению налога на прибыль в зависимости от количества рабочих мест для людей с инвалидностью на различных предприятиях, по нашему мнению, повысят заинтересованность работодателей в приеме на работу сотрудников-инвалидов.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно заключить, что предложенные меры содействия положительному отношению людей с инвалидностью к собственной трудовой деятельности повлияют на решении проблемы трудоустройства лиц с инвалидностью в Российской Федерации и приведут к увеличению количества работающих инвалидов. ■

Таблица

Предложения по снижению налога на прибыль в зависимости от количества рабочих мест для людей с инвалидностью на различных предприятиях

Виды предприятий	Количество рабочих мест для людей с инвалидностью	Снижение налога на прибыль, %
Крупные государственные предприятия с численностью сотрудников более 100 человек	10 и более	2,0%
Крупные частные предприятия с численностью сотрудников более 100 человек	10 и более	2,0%
Предприятия среднего предпринимательства с численностью сотрудников 50–100 человек	5–10	2,5%
Малые предприятия с численностью сотрудников до 50 человек	3–5	3,0%
Микропредприятия, созданные специально для людей с инвалидностью	Все сотрудники (не более 15 чел.)	Освобождаются от налога на прибыль на 3–5 лет

Литература

1. Каткова С.Н. Трудоустройство людей с инвалидностью в современных условиях в России (на примере деятельности Региональной общественной организации семей, имеющих детей с инвалидностью, «Доброе сердце»): дисс. ... маг. / С.Н. Каткова. М., 2018. 75 с.
2. Комплексная реабилитация инвалидов: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Т.В. Зозуля, Е.Г. Свистунова, В.В. Чешихина и др. / Под ред. Т.В. Зозуля. М.: Соцзащита, 2015. С. 201.
3. Конституция Российской Федерации (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ). [Электронный ресурс]: Официальный сайт. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/
4. Сунько, Т.Ю. Создание специальных условий реализации основных образовательных программ в инклюзивном пространстве // Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании: сборник научных статей / Отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. Московский городской психолого-педагогический университет.: М., 2014, С. 56–59. [Электронный ресурс]: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25656956>
5. Социология труда. Теоретико-прикладной толковый словарь / Отв. ред. В.А. Ядов. СПб.: Наука, 2006. С. 340.

On the Problem of Employment of People with Disabilities

T.Yu. Sunko*,

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

S.N. Katkova**,

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,
la1970na@mail.ru

The problem of employment of persons with disabilities in Russia is considered. The steps to create special working conditions and measures to promote the positive attitude of people with disabilities to their own labor activities are listed. The data of questioning on the basis of the Moscow Regional public organization of families “Kind heart” of persons with disabilities are given.

Keywords: models of state policy, employment of people with disabilities, special work conditions, social projects.

References

1. *Katkova S.N.* Trudoustroistvo lyudei s invalidnost'yu v sovremennykh usloviyakh v Rossii (na primere deyatel'nosti Regional'noi obshchestvennoi organizatsii semei, imeyushchikh detei s invalidnost'yu «Dobroe serdtse»): diss. ... mag. [Employment of people with disabilities in modern conditions in Russia (on the example of the Regional community organization of families with children with disabilities «Dobroe serdtse»): mag. thesis]. Moscow, 2018. 75 p.
2. *Zozulya T.V. (ed.), Svistunova E.G., Cheshikhina V.V. et al.* Kompleksnaya reabilitatsiya invalidov: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zaved. [Complex rehabilitation of disabled people: manual for higher education students]. Moscow: Publ. Sotszashchita, 2015. P. 201.
3. Konstitutsiya Rossiiskoi Federatsii (s uchetom popravok, vnesennykh Zakonami RF o popravkakh k Konstitutsii RF ot 30.12.2008 № 6-FKZ, ot 30.12.2008 № 7-FKZ, ot 05.02.2014 № 2-FKZ, ot 21.07.2014 № 11-FKZ) [Constitution of Russian Federation (accounted for corrections introduced by Laws of Russian Federation RF from 30.12.2008 № 6-FKZ, from 30.12.2008 № 7-FKZ, from 05.02.2014 № 2-FKZ, from 21.07.2014 № 11-FKZ)]. Official site. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (Accessed 17.09.2018)
4. *Sun'ko T.Yu.* Sozdanie spetsial'nykh uslovii realizatsii osnovnykh obrazovatel'nykh programm v inklyuzivnom prostranstve [Creating special conditions for realizing basic educational programs in inclusive space]. In *S.V. Alekhina, E.N. Kutepova* (exec. eds.) *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie v inklyuzivnom obrazovanii: sbornik nauchnykh statei* [Psychological and pedagogic support in inclusive education: digest of scientific articles]. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2014. Pp. 56–59. [Elektronnyi resurs]: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25656956> (Accessed 17.09.2018)
5. *Yadov V.A. (exec. ed.)* Sotsiologiya truda. Teoretiko-prikladnoi tolkovyi slovar' [Sociology of labor. Theoretical and applied thesaurus]. Saint-Petersburg: Publ. Nauka, 2006. P. 340.

For citation:

Sunko T.Yu., Katkova S.N. On the Problem of Employment of People with Disabilities. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2018. T. 16. No 3. pp. 23–27. doi: 10.17759 / autdd.2018160303

* *Sunko Tatyana Yurievna*, Ph.D in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Special (Defectology) Education chair of the Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: tasunko@yandex.ru

** *Katkova Svetlana Nikolaevna*, MSc of the Department of Clinical and Special Psychology of Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: la1970na@mail.ru

Модель социально-трудовой адаптации взрослых с ментальными нарушениями

*Опыт работы по Проекту
«Клуб молодых инвалидов»¹
Центра социальной адаптации «Рафаил»*

В.Н. Загрядская**,
Центр социальной адаптации «Рафаил»,
Москва, Россия,
rafailm@mail.ru

В центре социальной адаптации «Рафаил» в Москве в течение пятнадцати лет разрабатывается и реализуется модель комплексного сопровождения социально-трудовой адаптации взрослых с ментальными нарушениями, в том числе с тяжелыми множественными нарушениями. Для оказания качественной лечебно-педагогической помощи молодым инвалидам с тяжелыми множественными нарушениями развития в абилитации и реабилитации в Ассоциации специалистов по поддержке лечебной педагогики и социальной терапии «Рафаил» реализуется Проект «Клуб молодых инвалидов «Шаг навстречу».

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития, абилитация, социально-трудовая адаптация, личностное развитие, социализация.

Цель работы специалистов Центра социальной адаптации «Рафаил» со взрослыми с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) — повышение качества жизни, в том числе, обеспечение людям с инвалидностью реальной возможности общения и коммуникации, приобретения практических трудовых навыков. Программа работы центра направлена на комплексное решение трех важнейших задач:

- личностное развитие каждого участника мастерской,
- социализация взрослых инвалидов с ТМНР, объединение их в единый коллектив,
- овладение каждым посетителем центра практическими навыками.

Результат достигается за счет применения особого метода сопровождения инвалидов с ментальными нарушениями — соединения профессионального обучения, практическо-

Для цитаты:

Загрядская В.Н. Модель социально-трудовой адаптации взрослых с ментальными нарушениями // Аутизм и нарушения развития, 2018. Т. 16. № 3. С. 28–33. doi: 10.17759/autdd.2018160304

* *Загрядская Валентина Николаевна*, лечебный педагог Ассоциации специалистов по поддержке лечебной педагогики и социальной терапии «Рафаил», Москва, Россия. E-mail: rafailm@mail.ru

¹ Проект «Клуб молодых инвалидов «Шаг навстречу»» реализуется в рамках субсидии Комитета общественных связей города Москвы.

го труда и прикладных видов искусства через организацию структурированной занятости, наполненной доступным содержанием. Создание комфортной среды и развивающего пространства, командный метод работы, организация партнерских отношений с родительской общественностью — необходимые условия для достижения поставленных задач специалистами центра.

Подобная модель организации социально-трудовой деятельности позволяет реализовать индивидуальный маршрут сопровождения взрослых с ментальными нарушениями — от реабилитации и абилитации к развитию и интеграции.

Специалистам в своей деятельности приходится сталкиваться с серьезными проблемами. Некоторым взрослым подопечным около 40 лет, а все еще бытует мнение, что обучение людей в таком возрасте неэффективно, и случается, что и в семьях приходят к такому же выводу. Опыт обучения взрослых инвалидов с ментальными нарушениями показывает, что процесс развития, овладения ремесленными навыками и жизненными компетенциями, а также — взросления у наших молодых людей очень медленный и очень трудный, в частности, в достижении быстрых (и не быстрых) результатов. Обычно взрослые с ментальными нарушениями имеют определенные особенности: как правило, у них отсутствуют или снижены целеполагание, мотивация к деятельности, стремление к результату, имеются серьезные трудности в установлении контакта и в общении, поведенческие и речевые нарушения, слабо развит самоконтроль.

Но важно учитывать, что при правильно организованной работе молодые люди с помощью специалистов делают усилия, чтобы преодолевать трудности.

И для того чтобы обеспечить включение в полезную трудовую деятельность молодых людей с ментальными нарушениями, в том числе с ТМНР, команде педагогов важно определить оптимальную форму работы, в процессе которой для всех участников создается терапевтическое пространство в малых коллективах. Результаты работы

педагогов подтверждают: в микросоциуме легче создать условия для отработки взаимодействия в трудовой деятельности и ремесленных навыков: у педагога-мастера всегда есть возможность сформировать личную заинтересованность в успехе у каждого участника процесса.

Так в центре «Рафаил» два года назад был создан Клуб «Молодых инвалидов «Шаг навстречу». Мероприятия и программы Клуба в первую очередь направлены на принципиальное повышение качества жизни его членов.

В чем преимущества клубной работы? Клубная форма работы позволяет оптимально распределить многие виды деятельности, более успешно выстраивать взаимоотношения между участниками Клуба. Если в трудовых мастерских большая часть времени занята практическим трудом, то в Клубе трудовая деятельность занимает примерно половину всего времени, при этом результаты процесса формирования трудовых навыков и отношений, развитие личностного потенциала сопоставимы с результатами работы в мастерских.

Основными задачами деятельности Клуба являются:

— создание условий для формирования инклюзивной среды с участием родителей и волонтеров в процессе психолого-педагогического сопровождения мероприятий для членов Клуба и их работы в творческих мастерских;

— развитие ремесленных навыков, оказание качественной лечебно-педагогической помощи молодым инвалидам с ТМНР.

Результат работы Клуба молодых инвалидов «Шаг навстречу» достигается за счет создания условий для развития и общения посредством организации цикла подготовительных и базовых групповых тематических занятий по ремеслам, по декоративно-прикладному и художественному творчеству, арттерапии, на психологических занятиях, занятиях по альтернативной коммуникации.

Следует подчеркнуть, что профессиональная готовность специалистов и педаго-

гов центра к работе с инвалидами с ТМНР обеспечивается коллегиальной (командной) формой работы и подкрепляется на проводимых семинарах по повышению квалификации специалистов, на тренингах, мастер-классах. В командную работу и процесс сопровождения по данному методу включены родители и волонтеры, которые после специального обучения могут активно участвовать в работе Клуба. Помощь их очень важна в обучении молодых людей ремесленным навыкам. Для них, так же как и для педагогов, организуются специальные лекции, семинарские занятия, где рассматриваются теоретические и практические особенности взросления и сопровождения людей с ТМНР.

Вследствие реализации программы Клуба, в зависимости от особенностей и возможностей каждого его члена, часть молодых людей включены в практическую профессиональную ориентацию, другие получают профессиональную подготовку для работы с частичным сопровождением на индивидуальном рабочем месте.

Как построен процесс обучения ремеслу в Клубе молодых инвалидов «Шаг навстречу»? За счет чего достигается результат? Сам процесс работы в ремесленных мастерских несложный, на первый взгляд, используются очень простые техники, тренинговые упражнения, приемы и подходы. Тем не менее, при кажущейся простоте подходов от педагога-мастера требуется постоянное развитие профессиональных навыков и определенные шаги к личностному совершенствованию.

Вся работа по обучению молодых людей ремесленным навыкам в клубе проходит в темпе и последовательности, рассчитанных с опорой на психологические и физические особенности каждого. В первую очередь, всем действиям, даже самым незначительным и простым, которые совершаются, педагог и все сопровождающие придают определенный смысл, поскольку, даже если молодые люди успешно прошли адаптационный период в мастерских, не всегда у них формируется мотивация к работе. Для фор-

мирования мотивации педагоги создают терапевтическое пространство, в котором в процессе трудового обучения очень важно помочь каждому участнику мастерской пережить ощущение «Я могу!», «Я это сделаю!». В своей работе педагоги опираются на базовую установку: действия с материалом, его преобразование, работа на оборудовании в мастерской дают членам клуба возможности устанавливать контакты с педагогами и другими членами клуба, испытать переживания от новых отношений с окружающим миром. Ведь каждый может увидеть, как в процессе трудовых операций, действий происходит изменение материала, его состояния.

В качестве иллюстрации можно привести пример работы в ткацкой мастерской центра. В ткацком деле педагог обязательно предоставляет возможность выбора материала для ткачества (пряжи, лент, ткани, веревки, нити и т.д.), а также выбор цвета и структуры материала. При этом педагог не вмешивается в процесс выбора, допуская ошибки и давая возможности их исправления. В процессе ткачества пряжа, длинная нить, в конце концов «складываются» в тканое полотно, пряжа кардинально меняется и обретает совершенно иную форму. Педагог много времени уделяет развитию у молодых людей способностей к наблюдению, наполняя этот процесс смыслом: определенная манипуляция и взаимодействие с материалом для наших молодых людей — это информационно-обучающее «окно» в окружающий мир, встреча с собственным действием, с самим собой, с окружающими людьми. Так, последовательно и ритмично наблюдая за преобразованием материала, подопечные клуба учатся взаимодействовать с окружением. На ошибочные действия молодых людей педагоги клуба не смотрят как на безнадежную ситуацию, а помогают им через терпеливое исправление совершенных ошибок, которые, понятно, что неизбежны. Через развитие индивидуальной способности к наблюдению за изменениями пряжи-нити в социальном аспекте рождается попытка и формируется

способность отделять себя от окружения, обретать автономность. Иногда молодые люди могут проявлять негативные эмоции по отношению к работе: «У меня не получится!», «Я не могу!». Ритмичное и постоянное повторение действий приводит к тому, что эмоции успокаиваются, самочувствие ребят улучшается. Примерами могут послужить две истории.

Интереса к работе у 23-летней Лизы Д. не было, она испытывала перед ней страх, боялась, что не получится. Ее любимым занятием было выбрать из окружения более слабого, не умеющего постоять за себя человека, и дергать его за уши или еще как-то досаждать. Ей явно хотелось выразить себя, самоутвердиться, а также защититься от нападков на себя через нападение на слабого. Контакт с педагогом у Лизы был затруднен. Девушке предложили работать с бумагой, в ее случае этот вид деятельности более подходил к ней как к человеку с нарушенным поведением и отсутствием контроля за действиями. Педагог выбрал процесс изготовления блокнота (работу с бумагой) — как терапевтическое занятие для Лизы. Сначала нужно было приготовить и нарезать ровные одинаковые листки бумаги. Она испортила большое количество бумаги, но терпеливые профессиональные действия педагога привели к тому, что Лиза увидела, как развивается процесс, как благодаря четкости и точности действий из бумаги получается изделие. Сначала это был блокнот из 4 листиков, — и это была победа. Вместе с мастерством в занятии ремеслом и ощущением «Я могу!» у Лизы в социальном отношении постепенно стали появляться и закрепляться новые способы общения с товарищами: более внимательное, заботливое отношение. Она даже стала помогать ребятам, имеющим проблемы в передвижении. В результате, после четырех месяцев занятий в клубе, Лиза стала активным членом полиграфической мастерской «Бурушка», ее работа становилась все более продуктивной. Педагоги и семья уверены, что в будущем приобретенные Лизой трудовые умения будут только совершенствоваться, и она сможет самостоятельно выполнять

несложную работу с частичным сопровождением.

Другой участник клуба, 26-летний Антон, работает в ткацкой мастерской. У Антона нарушены речедвигательные функции, ему трудно выполнять точные практические действия. По программе клуба Антон выполнял работы по гобеленовому ткачеству. У молодого человека была сформирована мотивация к трудовой деятельности: ему очень хотелось сделать тканое полотно с изображением новогодней елки. Для такой работы необходимо овладеть последовательными точными движениями. В мастерской Антон смог сделать основное полотно, а завершить работу, сделать украшение ему удалось в клубе.

Деятельность в мастерских центра «Рафаил» тесно связана с работой в клубе. И это очень важно для овладения трудовыми навыками и для их совершенствования. Процесс обучения трудовым навыкам проходит в группе, но практически осуществляется индивидуальным способом, в этом помогают специально обученные волонтеры — добровольцы, которые посетили цикл обучающих семинаров, лекций, тренингов и т.д.

Личностные качества педагогов являются определяющими в создании доверительной атмосферы в группе, что ведет к развитию самосознания и уверенности членов клуба в своих возможностях. И так, шаг за шагом, создаются необходимые предпосылки для развития у ребят мотивации к деятельности.

Для занятий с людьми с тяжелыми множественными нарушениями развития в клубе разработан специальный алгоритм. В начальный период посещения клуба они только наблюдают, как работает их товарищ, уже освоивший некоторые приемы работы с материалом и более ловко преобразовывающий его из одного состояния в другое. На первый взгляд, — малозначительное занятие, но на самом деле это ведет человека к осмыслению собственной личности через встречу с другим человеком и результатом его труда. Этап наблюдения за действием товарища важен

и имеет смысл, так как позволяет освоить отношение, которое можно выразить как: «Это твоя работа — это моя работа!». Это одинаково важно как для наблюдателя, так и для работающего. Наблюдающий человек обретает ощущение, будто он выполняет важную собственную работу. В социальном смысле он делает первые важные шаги к развитию активности, уверенности в себе, к личностной самореализации. Без этих качеств обучение ремесленным навыкам невозможно.

С опорой на этот прием и формируется группа в клубе. Специалисты клуба — не сторонники разделять участников по их возможностям. В группе есть молодые люди как с высокими функциональными возможностями, так и с большими ограничениями, с ТМНР. Следующим важным этапом является создание в микросоциуме определенных отношений между всеми участниками трудового процесса. Достигается цель создания и совершенствования цепочек взаимодействия:

- педагог — ребенок (здесь — молодой человек с инвалидностью),
- педагог — ребенок — волонтер,
- ребенок — ребенок,
- волонтер — ребенок,
- педагог — ребенок — родитель.

При индивидуальной организации рабочего места все действия и отношения выстраиваются в группе в мастерской. И таким образом создается комфортное пространство, стабилизируется психоэмоциональное состояние. Педагоги просят, чтобы молодые люди во время трудового процесса не разговаривали: «разговаривают» только руки. Для некоторых это труд-

новыполнимое задание, но они стараются быть в границах коллектива и соблюдать общие правила. Воспитание умения соблюдать правила у взрослых с ментальными нарушениями осуществляется за счет организации времени занятий и мероприятий в определенном ритме, при чередовании работы и пауз, при структурировании пространства и содержания работы. Кроме того молодых людей обязательно учат проектировать и видеть результат труда в будущем, осознавать, что сделано в настоящем, и вспоминать, что было в прошлом, с чего начинался процесс работы. Для этого взрослые с ментальными нарушениями ведут дневники своих действий, записывают ключевые моменты работы и всего дня пребывания в клубе. Кто не может писать, говорить, тот это делает с использованием альтернативных методов коммуникации. Таким образом, молодые люди учатся осознавать понятия времени и пространства, которые развивают самосознание и помогают в освоении приемов работы и осознании сути трудового процесса.

Следует еще раз подчеркнуть, что в процессе обучения ремесленным навыкам молодых людей с ТМНР важно сотрудничество с их семьями, которые тоже становятся членами клуба. Членами клуба являются и волонтеры, так же как специалисты, как и члены семей, помогающие освоить навыки ремесленной деятельности. Совместные с семьями и волонтерами мероприятия расширяют возможности социализации и организации самозанятости людей с инвалидностью, имеющих ментальные нарушения, что, безусловно, помогает повысить качество жизни семей. ■

Model of Social and Labor Adaptation of Adults with Mental Disorders

*Experience within work in the project “Club of young disabled people”¹
of the Center of social adaptation “Raphael”*

V.N. Zagryadskaya*,

Center of social adaptation “Raphael”,
Moscow, Russia
rafailm@mail.ru

The comprehensive support model of social and labor adaptation of adults with mental disorders, including severe multiple impairments, is being developed and implemented in Moscow center of social adaptation “Raphael” for fifteen years. The project named «Young Disabilities Club “Step Towards Halfway”» is being implemented to provide high-quality therapeutic and pedagogical assistance to young disabled people with severe multiple developmental disabilities in the habilitation and rehabilitation in the Association of Specialists in Support of Curative Pedagogics and Social Therapy “Raphael”.

Keywords: severe multiple developmental disorders, habilitation, social and labor adaptation, personal development, socialization.

For citation:

Zagryadskaya V.N. Model of Social and Labor Adaptation of Adults with Mental Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2018. T. 16. No 3. pp. 28–33. doi: 10.17759 / autdd.2018160304

* Zagryadskaya Valentina Nikolaevna, curative educator of the Association of Specialists in Support of Curative Pedagogics and Social Therapy “Raphael”, Moscow, Russia. E-mail: rafailm@mail.ru

¹ The project “Club of young disabled people” “Step towards” is implemented within the subsidy of the Moscow Public Relations Committee.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ,
МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL,
MEDICAL AND SOCIAL SUPPORT

Применение визуального расписания для детей с РАС в Центре длительной реабилитации детей «Добрый сад»¹

Н.Ю. Гусева*,

Центр длительной реабилитации детей «Добрый сад»
ФГБУ «Приволжский федеральный медицинский
исследовательский центр»,
Нижний Новгород, Россия
gn-nglu@yandex.ru

В Центре длительной реабилитации детей «Добрый сад» города Нижний Новгород проведена работа по введению визуального расписания на коррекционных занятиях с гетерогенной группой из 8 детей с диагнозом F.84. В части 2 статьи приведены конкретные примеры работы по общему визуальному расписанию и эффективности проводимых педагогами занятий.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, социализация, визуальное расписание, структурированная среда.

Введение общего визуального расписания для группы детей

После успешного освоения детьми визуального расписания в разных видах деятельности был осуществлен переход ко **второму этапу работы — внедрению общего группового расписания всего дня**. Следует отметить, что

данный вид расписания наиболее сложен для освоения детьми по следующим причинам:

- во-первых, он рассчитан на продолжительный период времени — пять часов;
- во-вторых, ребенок должен уметь ориентироваться на большой доске и быстро находить свою полоску среди восьми полосок других детей группы;

Для цитаты:

Гусева Н.Ю. Применение визуального расписания для детей с РАС в Центре длительной реабилитации детей «Добрый сад» // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 3. С. 34–39. doi: 10.17759/autdd.2018160305

* Гусева Надежда Юрьевна, кандидат психологических наук, логопед Центра длительной реабилитации детей «Добрый сад» Федерального государственного бюджетного учреждения «Приволжский федеральный медицинский исследовательский центр» Минздрава России, г. Нижний Новгород, Россия. E-mail: gn-nglu@yandex.ru

¹ Окончание. Начало см. в № 2 (59), 2018 г.

— в-третьих, в таком расписании, где задействовано много педагогов и детей, могут происходить изменения и «накладки», что требует специальной психологической подготовки детей для профилактики эмоциональных срывов.

В расписании дня группы в начале строки каждого ребенка помещается его фото, что помогает детям узнавать свои строчки (см. рис. 1).

Приведенные образцы расписания являются стандартными, при этом в них могут быть внесены индивидуальные изменения: если ребенок нуждается в напоминаниях о посещении туалета, то можно приготовить специальную карточку «туалет» и разместить ее несколько раз в расписании, например, перед занятиями и перед прогулкой. Такой прием позволит ребенку быстрее сформировать навыки самостоятельного посещения туалета, так как избавит его от постоянного контроля и зависимости от подсказок взрослых. Если ребенок стабильно освоил данный режимный момент, карточку можно убрать из расписания.

Пример:

Специальное расписание было разработано для девочки С. 6-ти лет с высоким уровнем тревожности, которой предстояло

пройти ЭЭГ. Для снятия тревожности перед неопределенностью все предстоящие процедуры были представлены на карточках, кроме того, был использован наиболее мотивационный для ребенка стимул — планшет, который в повседневной жизни помогает ей успокоиться, и он тоже был вставлен в расписание (см. рис. 2). Таким образом, процедура исследования была представлена для ребенка как чередование знакомой и незнакомой деятельности. Благодаря тому, что девочка уже пользовалась несколькими видами визуальных расписаний в повседневной жизни, она смогла быстро сориентироваться в предложенном расписании без специальной подготовки, что значительно облегчило процедуру обследования.

Следует отметить, что в расписаниях занятий в детском саду реабилитационной направленности часто вносятся изменения, когда дети проходят курсы медицинской реабилитации. Во время прохождения курсов медицинской реабилитации визуальное расписание особенно полезно для их подготовки к изменениям режима дня и для снятия тревожности, в случае если некоторые процедуры болезненны и неприятны. Таким образом, в эти периоды расписание ребенка, например, между завтраком и обе-



Рис. 1. Пример визуального расписания для двоих детей из группы детского сада



Рис. 2. Визуальное расписание С. для ЭЭГ обследования

дом меняется (см. рис. 3). Изменить его могут съемные карточки.

Несмотря на то, что второй этап — освоение группового расписания — являлся для специалистов «Доброго сада» конечной целью, было выделено еще одно направление для дальнейшей работы: применение визуального расписания в домашних условиях. Следует отметить, что данная работа возможна только при условии продуктивного сотрудничества с родителями.

Пример

Расписание целого дня для применения в домашних условиях было разработано для одного из воспитанников детского сада — 5-летнего мальчика Л. Целью составителей индивидуального визуального расписания было сделать более эффективной работу по преодолению следующих его проблем: трудное пробуждение; несформированные навыки соблюдения утренней гигиены; сложности в ограничении просмотра мультфильмов и при переходе от игровой деятельности к учебной; трудности при засыпании. Таким образом, представленное расписание (см. рис. 4) чередует мотивационные и проблемные виды деятельности, регламентируя их и подготавливая ребенка к переходу от одного вида деятельности к другому.

Усвоение правил пользования визуальным расписанием ребенком с аутистическими чертами существенно повышает

качество его жизни, открывая новые перспективы: возможность самостоятельной деятельности, свободу от постоянного контроля и пошаговых инструкций взрослых, повышая способность к саморегуляции, возможность освоения любых видов деятельности с помощью наглядно представленной цепочки действий. Следует также отметить, что освоение визуального расписания и ежедневное использование разных его видов структурирует мышление и внутреннюю речь ребенка, приводит к пониманию последовательности жизненных событий.

Ребенок, научившийся пользоваться визуальным расписанием в дошкольном возрасте, более подготовлен к дальнейшему обучению в школе.

Дети, усвоившие правила пользования визуальным расписанием, более подготовлены к освоению обучающих компьютерных программ, которые получают все большее распространение в современном образовательном пространстве. Постоянное применение визуального расписания позволяет ускорить формирование навыка глобального чтения, так как все карточки подписаны. Известно, что у многих детей с РАС быстро развивается навык глобального чтения, и даже известны случаи, когда дети учились читать без специального обучения, фиксируя в своей памяти случай-



Рис. 3. Расписание реабилитационных мероприятий.



Рис. 4. Визуальное расписание мальчика Л. на целый день.

но попавшие в поле их внимания надписи. Таким образом, являясь дополнительным подспорьем для обучения чтению, визуальное расписание помогает ускорить освоение различных учебных навыков. Умение читать, в свою очередь, позволяет ребенку перейти к новому виду расписания — списку дел, которым пользуются многие дети и взрослые, не имеющие диагноза РАС. Переход к такому расписанию избавит ребенка от привлечения дополнительного нежелательного внимания со стороны окружающих, так как человек со списком запланированных дел в ежедневнике воспринимается более естественно, чем человек с дощечкой и карточками на липучках.

Следует подчеркнуть, что постоянные подсказки не приведут ребенка к самостоятельности, так как во время выполнения действий с подсказкой он внутренне остается пассивен, а следуя визуальному расписанию, он более самостоятелен и произволен в своих действиях.

Результаты

Для оценки эффективности освоения визуального расписания и его влияния на различные аспекты психического и социального развития детей через 6 месяцев специалисты центра «Добрый сад» провели сравнительный анализ показателей диагностики навыков детей по методике VB-MAPP.

Было выявлено, что в результате проведенной работы все дети значительно продвинулись в навыках визуального восприятия, в том числе, в глобальном чтении. Дети получили дополнительный ресурс для овладения системой альтернативной коммуникации, так как все время, затраченное на освоение расписания, они тренировали навык различения в работе с карточками.

У всех детей заметно повысилась мотивация к продуктивной деятельности, так как она стала для них более понятной.

Также была отмечена положительная динамика и по сферам, оценивающим социальное развитие детей. У шести детей

повысились показатели по шкале «Навык поведения в группе». У пяти детей отмечалось повышение показателей по шкале «Социальное поведение и социальная игра».

Кроме того, визуальное расписание помогло педагогам быстрее и эффективнее устанавливать групповые правила, что, в свою очередь, дало возможность минимизировать нежелательное поведение детей, вызванное непониманием правил поведения.

Применение визуального расписания продемонстрировало множество преимуществ не только для детей, но и для педагогов, работающих с детьми: за счет значительного повышения уровня структурированности деятельности и среды появились больше возможностей для организации работы и оценки ее эффективности.

Более того, если в начале работы приходилось «подтягивать» навыки детей, в особенности визуального восприятия, чтобы они могли осознанно пользоваться расписанием, то через несколько месяцев уже освоенное визуальное расписание помогало наращивать и закреплять новые навыки. К концу года педагоги уже не тратили никаких усилий для поддержания работы с расписанием: данная система сама работала, обеспечивая учебный процесс стабильностью и осознанностью.

Выводы

Итоги проведенной педагогами центра «Добрый сад» работы показали, что время и усилия, затраченные на поэтапное внедрение визуального расписания, принесли положительные результаты во многих направлениях развития детей: значительно повысилось понимание правил нахождения в группе, что особенно актуально для детей с ограничениями в понимании речи. Начали формироваться навыки сотрудничества, в том числе, в незапланированных ситуациях. Как следствие, заметно снизилось проявления нежелательного поведения, повысилась эффективность индивидуальных и групповых занятий. ■

Литература

1. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. Книга для педагогов-дефектологов. М.: ВЛАДОС, 2000.
2. Купер Д., Херон Т., Хьюард У. Прикладной анализ поведения. Пер. с англ. М.: Практика, 2016. 864 с.
3. Мелешкевич О., Эриц Ю. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. Самара: Изд. дом «Барах-М», 2015.
4. Морозова С.С. Аутизм. Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М.: ВЛАДОС, 2007.
5. Питерс Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. М.: ВЛАДОС, 2002.
6. Расписания для детей с аутизмом / Пер. с англ. О. Чикурова, С. Морозовой. М.: «СигналЪ», 2003.
7. Сандберг М.Л. Оценка вех развития вербального поведения и построение индивидуального плана вмешательства VB-MAPP. Ришон ле-Цион: Изд-во «Медиал», 2008. 278 с.
8. Шарова Ю.А. Подготовка и использование расписаний в обучении детей младшего школьного возраста // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13. № 3. С. 11–20.

Implementation of Visual Timetable for Children with ASD in Center for Long-Term Rehabilitation of Children “Dobriy Sad”¹

N. Yu. Guseva*,
Center for Long-Term Rehabilitation of Children
“Dobriy Sad” (Kind Garden)
Privolzhsky Federal Medical Research Center,
Nizhniy Novgorod, Russia
gn-nglu@yandex.ru

The application of a visual schedule allows effectively educate and socialize children with autism spectrum disorders. In the end of the article the stages of implementation of the whole day general group schedule by teachers of the “Dobriy Sad” center are described. Positive results of 6-month work on the application of the visual schedule are presented, including, improvement in children’s skills of visual perception, cooperation, reduction of cases of problem behavior. Positive results of 6-month work on the application of the visual schedule are presented, including improvement in children’s visual perception skills, cooperation, reduction of cases of problem behavior.

Keywords: autism spectrum disorders, socialization, visual timetable, structured environment.

For citation:

Guseva N.Yu. Implementation of Visual Timetable for Children with ASD in Center for Long-Term Rehabilitation of Children “Dobriy Sad”. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2018. Vol. 16. No 3. Pp. 34–39. doi: 10.17759/autdd.2018160305

* Guseva Nadezhda Yurievna, Ph.D. in Psychology, speech-language pathologist, Center for Long-Term Rehabilitation of Children “Dobriy Sad” (Kind Garden) of Federal State Budgetary Institution «Privolzhsky Federal Medical Research Center» of Ministry of Health, Nizhniy Novgorod, Russia. E-mail: gn-nglu@yandex.ru

¹ Ending. Beginning in no 2 (59), 2018.

References

1. Gillberg C., Peeters T. *Autizm. Meditsinskoe i pedagogicheskoe vozdeistvie. Kniga dlya pedagogov-defektologov* [Autism: Medical and Educational Aspects]. Moscow: Publ. VLADOS, 2000.
2. Cooper J., Heron T., Heward W. *Prikladnoi analiz povedeniya. Per. s angl. [Applied Behavior Analysis]*. Moscow: Publ. Praktika, 2016. 864 p.
3. Meleshkevich O., Ertz Yu. *Vvedenie v prikladnoi analiz povedeniya (ABA): printsipy korreksii problemnogo povedeniya i strategii obucheniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra i drugimi osobennostyami razvitiya* [Introduction to applied behavior analysis (ABA): principles of correcting problematic behavior and strategies of educating children with autism spectrum disorders and other developmental irregularities]. Samara: Publ. Barakh-M, 2015.
4. Morozova S.S. *Autizm. Korrektsionnaya rabota pri tyazhelykh i oslozhnennykh formakh* [Autism. Special pedagogical work in major and complicated forms]. M.: VLADOS, 2007.
5. Peeters T. *Autizm. Ot teoreticheskogo ponimaniya k pedagogicheskomu vozdeistviyu* [Autism: From Theoretical Understanding To Educational Intervention]. Moscow: Publ. VLADOS, 2002.
6. *Raspisaniya dlya detei s autizmom* [Schedules for autistic children]. Translated into Russian by O. Chikurov, S. Morozova. Moscow: Publ. "Signal", 2003.
7. Sundberg M.L. *Otsenka vekh razvitiya verbal'nogo povedeniya i postroenie individual'nogo plana vmeshatel'stva VB-MAPP* [Verbal behavior milestones assessment and placement program: The VB-MAPP]. Rishon LeZion: Publ. Medial, 2008. 278 p.
8. Sharova Yu.A. *Podgotovka i ispol'zovanie raspisaniy v obuchenii detei mladshego shkol'nogo vozrasta* [Development and use of schedules in education of elementary school children with ASD]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders (Russia)], 2015. Vol. 13, no. 3, pp. 11–20.

Опыт развивающей деятельности со школьниками с РАС в контексте классного руководства

Э.Ф. Балобанова*,
ГБОУ «Школа № 192»,
Москва, Россия,
Emmabal55@gmail.com

В статье представлен опыт работы классного руководителя инклюзивного класса для школьников с расстройствами аутистического спектра. Ребята обучались в московской общеобразовательной школе с 5 класса, открытого как инклюзивный в 2012 году. В статье описан поиск различных педагогических приемов и дается описание конкретных практик развивающей деятельности, которая позволяла формировать мотивацию школьников с аутистическими расстройствами к активному включению в обще-школьные дела. Подобный опыт поиска индивидуальных методик будет интересен и полезен не только педагогам, но и родителям.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, инклюзивное обучение, мотивация, коммуникация, социализация.

Наступает сентябрь 2015 года. Я узнаю, что классный руководитель прошлого-годнего седьмого инклюзивного класса ушла в декретный отпуск, и мне доверили классное руководство в этом классе. Ребята с диагностированными особенностями, они называются расстройствами аутистического спектра (РАС). За словом «спектр» скрывается то, что особенности эти имеют множество проявлений, и у каждого человека они свои. Класс — это пять шестнадцатилетних парней и одна девочка, но она передвигается на коляске и до школы добирается редко, учительница ходит к ней домой. А эти — в зоне моей активности. Вспомнила свой предыдущий опыт классного руководства. В классе были обычные

ребята, не такие, но ведь когда они становятся твоими, то кажутся лучшими!

Класс, в котором мне предстояло быть классным руководителем, появился в школе в 2012 году. Директор школы на совещании рассказала, что класс был создан по инициативе родителей, которым стало очевидно, что в средней школе их детям предлагается либо надомное обучение, либо коррекционная школа. Ни тот, ни другой вариант родителей не устраивал. Департамент образования Москвы при поддержке Института проблем инклюзивного образования, открыл в нашей школе этот класс как пилотный проект. Инициативная группа родителей смогла организовать финансовую поддержку класса с

Для цитаты:

Балобанова Э.Ф. Опыт развивающей деятельности со школьниками с РАС в контексте классного руководства // Аутизм и нарушения развития, 2018. Т. 16. № 3. С. 40–51. doi: 10.17759/autdd.2018160306

* Балобанова Эмма Филипповна, учитель биологии, экологии, классный руководитель класса для школьников с РАС ГБОУ «Школа № 192», Москва, Россия. E-mail: Emmabal55@gmail.com

помощью Фонда «Выход» (оплачивался труд двух тьюторов).

Я знала, что люди с аутистическими проявлениями могут быть гениальными в какой-нибудь области. Мне было любопытно, и я иногда заглядывала в класс. Видела игрушки, спортивный комплекс, индивидуальные парты. Как только я появлялась, ко мне подходил парень с голубыми глазами и спрашивал, как меня зовут, как зовут моего отца. А на вопрос, как его зовут, всегда отвечал: — «Василий Иванович».

На следующий год мне предложили вести у них ботанику. Я оказалась в сложной ситуации. Голубоглазый парень почти полгода смеялся на каждом уроке и бил себя ладонями по бедрам. Еще один раскачивался и произносил длинные монологи по-английски. Третий все время боялся, что его спросят. Я не сразу стала понимать их поведение. Обижалась на смех и невнимание. Длинные английские тексты, которые произносил ученик, просила перевести и укоризненно спрашивала, зачем он на уроке, где обсуждается тема «Фотосинтез», вспоминает фильм «Книга Жизни»!

Только спустя время, после курсов повышения квалификации, которые проводили Московский городской педагогический университет и Московский городской психолого-педагогический университет¹, я стала понимать, что ребята так себя ведут от большого утомления или дискомфорта. Такое поведение называется аутостимуляцией.

Целый год шел поиск форм, которые позволили бы завладеть вниманием и памятью ребят. На уроках мы рисовали, рассматривали гербарии, корнеплоды, мхи, папоротники, лишайники. Я придумывала ботанические сказки. Лепили, но мелкие детали из пластилина получались плохо. Пересказ тоже не получался. Рассматривали препараты с помощью микроскопа. Ми-

кроскопирование вызывало у некоторых ребят особые трудности — было непросто соотнести кручение винтом микроскопа и рассматривание препарата.

Приемом для стимуляции высказываний на тему урока было то, что я выслушивала случаи из жизни. Когда ученик вспомнил и рассказал, что был на дегустации варенья из сосновых шишек, («вот таких!» — перед каждым лежат гербарные листы с сосной) — поставила ему высокую оценку за урок. Такое обращение к личному опыту ребят оказалось педагогической находкой.

Я заметила, что двое ребят очень интересуются названиями станций метро. Знают линии метро, понимают схемы пересадок со станции на станцию. Я придумала обучающе-проверочную работу по теме «Систематика животных», используя эти жизненные знания ребят. На ватманском листе изобразила ветку метро с гипотетическими станциями-названиями типов и классов организмов. Школьникам надо было соотнести тип и класс животного с его систематическим таксоном. Задачу я сформулировала такую: маленьким животным надо помочь добраться до дома. Ребята вырезали картинки с изображениями различных животных и с успехом развозили их по своим станциям. Я только приговаривала: «Помогите бедной дафнии, осьминогу, стрекозе и т.д. попасть на свою станцию!» Ребята успешно справились с заданием. Оказалось, что в действии, да еще в таком благородном, ребята гораздо более успешны, чем в устном ответе.

Глобальную трудность проявило посещение зоологического музея МГУ. Нужно было выбрать из представленных на витрине беспозвоночных пару представителей одного класса. Ребятам было безумно тяжело выбирать. Какого моллюска правильно выбрать, этого или другого? Задача выбора была почти невыполнимой. Ждали

¹ МГПУ. Курс: «Организация инклюзивного образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях». 2014 г.

МГППУ. Курс: «Современные подходы к диагностике и коррекции нарушений при расстройствах аутистического спектра» 2015 г.

подсказки, одобрения или вообще ничего не делали.

На уроках рядом с ребятами сидели тьюторы и помогали им пройти предлагаемый урок по пути. Но даже их присутствие не всегда помогало ребятам освоить материал. Заданные вопросы оставались без ответа.

Я решила попробовать подойти к освоению учебного материала через театрализацию урока. Расскажу об этом опыте на примере темы «Жизненный цикл папоротниковых».

Для начала мы долго рассматривали и обсуждали графическое изображение жизненного цикла папоротника. Я показывала спорангии на гербарных экземплярах. Мы рассматривали большой плакат, срисовывали с него жизненный цикл. Потом придумала, что каждый ученик может сыграть роль определенной стадии папоротниковых: спора, проросток, зеленое растение.... Все участники стояли, взявшись за большой обруч, и по очереди включались в действие в соответствии со своей ролью. «Взрослый папоротник» произносил: «Разбрасываю зрелые споры из спорангиев». Рядом стоящий подхватывал: «Я спора — я прорастаю». Следующий говорил: «Я заросток». И так до зеленого папоротника, на котором формировались споры. Обруч в руках олицетворял жизненный цикл. Через урок, видя перед собой карточки с графически изображенными стадиями развития папоротников, ребята ничего не могли повторить и себя соотносить с рисунком тоже не могли. Мы опять повторили материал. Через пару дней я спросила, что мы пытались изобразить с обручем. Никто не мог внятно ответить, что это было за представление. Кроме проблемы запоминания, очевидно, были затруднения с обобщающим высказыванием. Но главное: жизненный цикл папоротника не волновал их лично, был не важен!

Стала искать условия, которые могли помочь школьникам запомнить абстрактные для них знания. Явное оживление произошло, когда на уроке появилась

большая прозрачная банка, наполненная конфетами — «морскими камешками». Было объявлено, что пластиковые стаканчики, которые стоят рядом с банкой, — это их банковские карточки. И их активность на уроке позволяет им заработать бонусы на своих банковских карточках. Проще говоря, за их позитивную активность конфеты из банки перемещались в их персональные стаканчики. У ребят появилось желание понять вопрос. Стали уточнять вопросы, вслушиваться. Если понял вопрос — можно ответить и получить бонус, т.е. «морской камешек». Получалось подкрепление для запоминания. Потом можно было напомнить: «А вот ты заработал 5 камешков за эволюционное древо!» Интересно, что один школьник проявлял интерес к получению бонусов, а потом не забирал и не съедал свою вкусную «зарплату»!

На уроках стали практиковать тренировки по скорости нахождения нужной страницы или нужного номера рисунка. На доске сделала колонки и вписала туда их имена. В зависимости от очередности нахождения нужной страницы, они получали места: первое — тому, кто первый находил и открывал страницу, второе — тому, кто второй, и так далее. К третьему заданию скорость повышалась в разы у всех. Уже все хотели быть первыми.

Замечания учителя, недовольство, двойки, заставляли школьников волноваться и у них вообще ничего не получалось! Появлялась аутостимуляция, и внимание к теме урока терялось.

Наградой за преодоление учебной четверти были симпатичные силиконовые игрушки, которые висели на капроновом шнурке в кабинете биологии. Их было приятно мять, сжимать и растягивать руками. Такие стимулы позволили сдвинуть ситуацию низкой активности на уроке.

Работая над поиском форм обучения, я начала собирать книги о воспитании школьников [3; 4]. Перечитала книги про особенности ребят. Опыт Мэри Линч Барберы подсказал мне, что если ребята

будут дела воспринимать с интересом, то само дело станет им наградой, и не нужно будет думать о специальной компенсации их затрат. А хорошие воспоминания помогут повторить опыт. Принцип «Восемь позитивных подкреплений на каждое негативное» стал моим рабочим принципом [1, с. 52].

И вот, спустя год, я классный руководитель у этих ребят. Хотя обучение и воспитание неразрывно связаны, работа классного руководителя, в сравнении с работой учителя, в большей степени направлена на развитие личности.

Я уже знала проявления их особенностей. Они могут быть внимательны только к тому, что им самим интересно, остальные занятия их очень быстро утомляют. Погружены в свой мир: на перемене не спешат к товарищам, не секретничают, не выспрашивают что-то, как другие школьники. В лучшем случае назойливо говорят или спрашивают что-то свое. Один произносит сам себе монологи на английском языке, куски из мультфильмов и сам с собой смеется над воспоминаниями, связанными с мультфильмами. Другой любит на переменках играть на электропианино. Независимо от твоего занятия — предлагалось слушать то, что он играет.

Для меня эти особенности ребят определяли направления поиска условий, при которых им надо будет общаться с другими людьми.

И.Н. Сметанникова пишет о том, что наличие дополнительных занятий у школьников, независимо от их направленности, способствует улучшению памяти, умению организовывать свое время, повышает работоспособность, внимание [2]. Если хочется добиваться успехов в обучении, в формировании произвольной регуляции, — надо внедрять дополнительные занятия. Но это возможно только если наши парни будут заинтересованы в самом занятии.

Я решила, что начну регулярно проводить классные часы, на которых сами мальчики будут решать, как справляться со школьными внеучебными делами. Что-

бы они сами обсуждали и решали, что и как будем делать в течение года.

Меня преследовала мысль, что, если ждать от ребят большего, то они смогут это ожидание оправдать. Надо сделать так, чтобы они сами делали дела, а не встраивались во взрослую активность. Чтобы жизненная ситуация заставляла их делать выбор. Хорошей возможностью было участие во всех общешкольных делах. Обычные житейские ситуации: хождение в цветочный магазин и покупка цветов для букета учителю, поздравления друг друга и учителей, самостоятельная прокладка маршрута от школы до музея, самостоятельная работа в музее, покупка еды в кафе, после экскурсии, посещение кинозала и разборка, кто должен убирать разбросанную воздушную кукурузу, — вот материал, на котором ребята смогут обсудить дело и оценить результат. Самим себя похвалить или выразить недовольство чем-то.

Вот что было сделано за учебный год:

1. Регулярно проводили (один раз в неделю) классный час.

2. Изготавливали настенные плакаты и газеты в стиле коллажных картин. Каждый обязательно прикладывал свой труд. Такими огромными открытками поздравляли учителей и тьюторов с праздниками и их днем рождения, друг друга с днем рождения.

3. Приготовили три концертных номера и исполнили на школьной сцене перед всей школой.

4. Ходили в течение учебного года в музей: Музей современного искусства, Дарвиновский музей, Музей народного быта, Музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина.

5. Сходили в кино и посмотрели два фильма — «Звездные войны» и «Алиса в Зазеркалье».

6. Праздновали дни рождения и устраивали огоньки в конце четверти.

7. Поставили свой спектакль «Бабака и витаминки успеха».

Результаты этой работы можно увидеть, присматриваясь к конкретным эпизодам нашей истории.

Деньги в кинотеатре (работа над развитием социально-бытовых навыков)

На зимних каникулах решили посмотреть фильм «Звездные войны». В кинотеатре выяснилось, что у одного из учеников нет с собой денег. Я обратилась к группе: «Ребята, кто одолжит денег на фильм?» Первым откликнулся наш гость, мальчик второго класса: «Я одолжу — у меня есть». Мой подопечный берет деньги, мы идем к кассе, и он покупает билет. Проходим в зал и смотрим фильм. После фильма я ему говорю, чтобы он не забыл отдать долг, попросил у родителей денег и вернул его. Парень начинает лихорадочно шарить по карманам, приговаривая: «У меня есть ... я не потерял...», вытаскивает билет и протягивает его своему спасителю. Тот смеется! Я говорю, что билет уже сослужил службу, что билет отдавать не надо. Тогда мой подопечный после некоторого размышления предлагает отдать билет обратно в кассу, где взамен вернут деньги! Пришлось опять идти по цепочке рассуждений, что деньги, которые ему были даны в долг, он заплатил в кассу в обмен на билет, а билет позволил посмотреть кино. А просмотр кино никому нельзя вернуть, так как он уже это сделал. Ведь он посмотрел уже кино, и это нельзя назад отдать, поэтому билет никто не обменяет на деньги, и деньги надо взять у родителей, потому что родители работают, и их работу оценивают деньгами.

Вспомнили его старый долг, который он забывал отдать, получилась общая сумма — 150 рублей. Вечером раздался звонок — мальчик счастливым голосом мне сообщил, что деньги он взял у папы и 150 рублей у него есть теперь! 100 рублей и 50. Я опять напомнила, что у него два долга — 70 и 80 рублей. Счастья в голосе уменьшилось, и уже со страхом он произнес: «А у меня нет 80 и 70 рублей!» Поговорили о том, что разменять 150 рублей — не проблема. Ему дадут сдачу.

Через год, попав в подобную ситуацию, когда надо было купить еду в кафе, этот же

парень сказал: «У меня есть кошелек». Раскрыл свой кошелек, сосчитал деньги: «Десять плюс сто — сто десять». В буфете твердым голосом сказал: «У меня сто десять рублей, мне пельменей!»

Выводы/уроки:

Возможно, что некоторое эмоциональное напряжение, некоторая предельность, в которую попадает человек, позволяет ему быстрее приобрести навык, т.е. «настоящсть», достоверность ситуации — это залог максимально эффективного обучения адаптивному социальному поведению.

Поздравляем и приглашаем (тренинг коммуникации)

Перед каждым праздником, когда надо было поздравлять учителей, ребята составляли список учителей, а потом «делили» между собой, кто кого поздравляет. Следующей нашей активностью был тренинг по поздравлению. Мы проигрывали само поздравление. Кто-то был определенным учителем, а тот, кто поздравлял, находил персональные слова, — благодарность за учебу и общее поздравление либо с Днем учителя, либо с Новым годом. Ходили все вместе, и сначала один говорил поздравительные и благодарственные слова, а потом все вместе кричали: «Поздравляем!» Когда надо было приглашать друзей класса на наши огоньки или праздники, мы отрабатывали разговор-приглашение по телефону: 1) Приветствие. 2) Назвать себя. 3) Спросить про степень занятости того, с кем разговариваешь. 4) Если есть вопросы от того, кому звонишь, — ответить. 5) Потом идет само приглашение. В приглашении обязательные слова: «наш класс приглашает, мы все приглашаем, мы будем рады, если у Вас получится прийти, и т.д.»

На таких тренингах было смешно слышать, что стоило человеку, который репетировал поздравление с Новым годом, начать произносить слова, как тут же автоматически «выскакивало», что он поздравляет с днем рождения. Приходилось много раз повторять, чтобы уйти от стандарта.

На мой день рождения ребята пришли без репетиции и пытались обойтись одной простой фразой: «Поздравляем Вас!» Я стала протестовать и говорить, что они уже научились произносить длинные пожелания и приятные слова. Тут же от одного услышала: «Поздравляем Вас с Новым годом». Его быстренько поправили и стали из себя «доставать» много пожеланий. Пришлось каждого обнять и персонально благодарить за пожелания.

В первой четверти 9 класса, по сути, через год, ребята без напряжения вспомнили алгоритм приглашения и смогли сами пригласить гостей на наш огонек по случаю окончания первой четверти.

Выводы/ уроки:

Короткие тренинги-проигрывания ситуаций удобны и полезны. Они могут применяться к различным задачам: поздравления с праздником, извинения, объяснения с человеком, приглашения на мероприятия и т.д.

Морской бой

(взаимодействие, работа в команде, принятие решения)

Все время шел поиск формы командной активности ребят, чтобы в нее можно было включать школьников из параллельных классов. Придумали научиться хорошо играть в морской бой и участвовать в школьных турнирах. Над столом для игры вывешивалась либо шоколадка, либо пакет с конфетами «Морские» — в награду победителям. Парни начинали мучительно расставлять корабли в квадрате 10 на 10. Примерная расстановка кораблей была изображена на доске. Это помогало, но мало. Оказалось, что ребята не могут осознать, что «корабли-клеточки» не должны соприкасаться, не могут найти точку на пересечении вертикальной и горизонтальной линии. Не могли выбрать точку, куда надо бить. В одно и то же место противника посылались залп за залпом. Путали свое поле и поле противника. Изменить алгоритм — сначала обсудить в команде, а потом выбрать точку для залпа — оказалось невозможно. Один парень был знаком с

игрой, и он все забирал в свои руки. Игра с ребятами из параллельного класса длилась целый урок. Сильно помогали тьюторы. Но игру пришлось закончить со звонком. Посчитали сколько было «подбито» суммарно клеточек. Оказалась ничья — 1:1. Сняли шоколадку, которая висела над столом, рядом с пиратским флагом, и по-братски поделили между всеми участниками игры. Очередные игры проходили внутри нашего класса и показали, что научиться быстро и хорошо играть не получается. Игра длится долго, и накапливается утомление и потеря внимания. Пришлось модифицировать игру. Уменьшили размер игрового поля и количество кораблей. Время игры сократилось, и утомление было небольшое.

Выводы/ уроки:

Сама по себе командная игра в морской бой развивает пространственное видение рисунка, развивает внимание школьника и заставляет принимать личное решение и согласовывать его с товарищами по команде при выборе точки залпа, но в стандартном размере 10x10 она оказалось для ребят сложной и утомительной. Из позитивных уроков отмечу, что игровая модель позволяет взрослому показывать образец радостного азарта при удачном попадании во вражеский корабль!

Квест «Поиск пиратских сокровищ» (тренинг взаимодействия)

На каникулах в марте мы с помощью карты, искали сокровища доставшиеся от потомков пирата школьному учителю труда, который лет 10 назад работал в школе (такова была рассказанная ребятам легенда). Для участия в игре я пригласила девочек и мальчиков из других классов. Условием прочтения карты было выполнение разных заданий. Одно из них состояло в персональном надувании воздушного шарика. Не все ребята умели это делать. У одного, любителя избегать трудных ситуаций тут же возникло желание уйти в туалет. Второй, у которого не получалось, сделал пару попыток и стал ходить с шариком не надутым и мокрым от слюны. Пришлось сообщить всем

остальным, что очередная подсказка не будет выдана, пока персональный шарик не будет надут, так как следующий этап был связан с бросанием и ловлей этих шаров. Все ребята сгруппировались возле «мученика» и стали скандировать: «Давай, давай, давай!!!» После трех неудачных попыток, когда шарик вырывался из рук и рта и улетал, ситуация наладилась, и под радостное рукоплескание и поздравление участника вся команда перешла на следующий этап игры, на котором было найдено место, где скрывается старый пират, вручивший игрокам карту с местоположением сокровища.

Сокровищем оказалась большая коробка конфет с шоколадными бутылочками с пиратскими надписями — Капитан Генри Морган, Капитан Воробей, Капитанский ром и т.д.

После квеста пили чай, играли в испорченный телефон. В «телефоне», даже после трех объяснений, правила игры не были поняты. Слово «парта» превратилась в слово «корова». Пошли в обратную сторону и обнаружили автора «коровы». Опять объяснили правила и стали дальше играть. На этот раз услышанное слово было громко произнесено. Опять объяснили, что произносим шепотом, на ушко. Наконец удалось сыграть. Мои ребята сидели рядом с приглашенными учениками из других классов, радовались и говорили, что им интересно! Весь праздник продолжался несколько часов, а признаков усталости не было видно! За время игры у ребят аутостимуляция не проявлялась!

Выводы/уроки:

Для участия в квесте и играх были приглашены девочки и мальчики из других классов. Мои подопечные вынуждены были работать в команде с приглашенными гостями. Такие контакты существенно расширяют набор форм общения, которые осваиваются ребятами и становятся частью их опыта.

Командная игра была комфортна ребятам, так как можно было не спешить в выборе общего ответа и присмотреться к действиям других.

Интересное и активное занятие позволяет продолжительное время держать внимание ребят. Источники интереса при этом были разнообразны и менялись: игровая ситуация, взаимодействие с новыми людьми, необходимость преодолевать трудные ситуации и помогать другому, анализ происходящего и т.д. Командная поддержка и внимание дают возможность научиться чему-то гораздо быстрее, чем без них.

Спектакль «Бабака и витаминки успеха»

(освоение сложного самостоятельного действия)

На классном часе придумали постановить спектакль. Я стала ребятам рисовать картины успеха: вы на сцене, в центре внимания, вам хлопают.... Выяснилось, что два человека мечтают играть в спектакле по кинофильму «Астерикс и Обеликс против Цезаря». А главный инициатор мечтает играть роль Цезаря. Но за полгода до классного руководства я получила текст, написанный одним из учеников. Интрига там такая: его, автора, крадет грязный, немытый Бабака, и все горюют о пропаже, все бегают, спасают мальчика.... Я стала уговаривать ребят переделать текст про Бабаку, включить туда Астерикса и Обеликса и по переделке поставить спектакль. Не соглашались. Соппротивление тянулось до января. Потом, после прочтения переделанного текста пьесы, где по сценарию участвовали девочки из параллельного класса, решили попробовать. Удалось собрать расширенным составом на четыре репетиции. Больше девочки к нам не пришли. В ответ на мои приглашения отвечали, что некогда, что много уроков стали задавать. Я слышала, как мальчишки-одноклассники, правда, не очень добрые, подшучивали над нашими девочками. Мои парни не очень были огорчены, что девочки перестали участвовать в спектакле. А я огорчалась, так как я представляла, что игра в одном спектакле поможет ребятам подружиться с девочками. Такую щекотливую ситуацию с отсутствием устойчивости к чужим недобрым

шуткам я не смогла преодолеть. Пришлось договариваться с тьюторами, чтобы они исполнили эти роли. В конце января уволилась одна из тьюторов, а через месяц уволилась вторая тьютор. В начале марта начались после уроков занятия танцами. Ребята, попадая в актовый зал, вспоминали про спектакль и спрашивали, когда будем ставить пьесу. Пошли репетиции в зале с новыми тьюторами. Мама одного из учеников сшила костюмы для Астерикса и Обеликса. Все, можно ставить, но в школе начались предварительные экзамены, и опять все стало отодвигаться. Наконец наш Выпускной огонек. Последний день учебы. Масса гостей приглашена, у нас премьера нашего спектакля! Заболевает прямо к концерту тьютор — исполнитель главной роли злобного и трусливого Бабаки. Пришлось самой, прямо без репетиций, включаться в тело спектакля. Ребята не испугались, сыграли вполне убедительно. Слова артисты не забыли. Это было замечательно, так как даже на последней репетиции была путаница в тексте. Хотя спектакль длился всего 10 минут и проходил в нашей классной комнате, которую мы «на скорую руку» превратили в театральную сцену с залом, артисты были счастливы и не хотели переодеваться. Оставались в костюмах Астерикса, Обеликса и волшебника до конца праздника.

Видеосъемка спектакля была неудачной, но я рискнула отправить ее на конкурс «Звездный проект». Я боялась, что конкурс, созданный для одаренных детей, просто не примет спектакль особых школьников. Но я должна была это сделать, так как я ребятам перед началом репетиций говорила, как важно, что они сыграют в спектакле, который прославляет их школу. Пришла рецензия, и какие же в ней перечислены недостатки? «Много грязи, недоработок. Режиссура очень слабая, отсутствуют актёрские оценки на действие, плохая партнёрская работа. Дикция невнятная, текст забывают, выбиваясь из действия». Нас оценивали как людей, которые недоработали! Меня такой поворот обрадовал! Видимо, рецензент не

должен был учитывать особенности ребят! Не должен был оценивать отдельно костюмы, находки с появлением из стены!

Видео спектакля можно посмотреть в интернете по адресу: <https://www.youtube.com/watch?v=xnYa8iWNDHk> — ссылка до сих пор актуальна.

Выводы/ уроки:

Спектакль учит эмоционально интонировать фразы и четко произносить слова, учит работе с партнером, последовательности действия. Приносит радость перевоплощения и праздничное настроение. Был получен опыт запоминания наизусть большого куска нерифмованного текста. Все участники получили дипломы 22 Международного конкурса «Звездный проект» в номинации театральное творчество. В следующем году парень, который выдумал Бабаку, больше не вспоминал его. Возможно, он перестал его тревожить. А на заседании ЦПМПК, куда я попала для обсуждения условий при сдаче экзаменов за курс 9 класса, факт, что текст про Бабаку был написан учеником, был хорошим аргументом в защиту того, что ученик должен сдать экзамен по русскому языку хорошо.

Выступление с песнями со школьной сцены

(обстоятельства, мотивирующие и угнетающие действия)

В нашей школе традиционно в декабре проходит неделя английского языка. И все классы средней школы готовят песню на английском языке. Конкурс в стиле «Евровидения». Мы решили выучить песню Beatles «All My Loving» для выступления на концерте.

Нашла в интернете перевод и саму запись песни, которую исполняет Ливерпульская четверка. В клипе есть такой момент, когда девушки в восторге скачут на концерте перед Битлами. Моим мальчикам нравился клип. Мы репетировали месяц. По три-четыре раза в неделю. На электронной интерактивной доске шел клип песни, а ребята вместе с ними пели. Потом

стали петь сами, без доски. Но каждый раз приходилось напоминать, что в зале сидит ваша любимая девушка, которая слушает вас. Даже если это любимая мама, то надо петь так, чтобы мама была счастлива! Добыли гитары, заглушили струны у гитар и имитировали игру на гитаре. И на репетициях, и потом в зале мальчишки, одетые под Битлов, в белых рубашках и в галстуках-бабочках явно сами себе нравились и чувствовали драйв. Особенно страстно пели припев:

All my loving I will send to you,
All my loving, darling, I'll be true.

На сцене в школе ребята публике понравились. Это был успех! Сами певцы были горды и счастливы.

Повторить такую успешную практику на празднике 9 Мая не удалось. Стали разучивать песню Владимира Агатова «Темная ночь».

Нужно было отрепетировать исполнение инсценированной песни. Придумали так: отряд усталых бойцов с вещмешками в гимнастерках по команде старшины: «отряд, равняйся, шагом марш!» идет, построенный в одну колонну. Выходят перед сценой и, получив команду «разойдись!», все скидывают с себя вещмешки, садятся на край сцены, достают бумагу, карандаш и начинают писать письма домой, тихонько переговариваются. Один запекает «Темную ночь». На репетиции выяснилось, что у ребят не получается маршировать, держать дистанцию, и командир, отдав команду, уходит один на сцену, а остальные топчутся на месте. Пришлось попросить мальчика из параллельного класса, чтобы он помогал передвигаться. Пару репетиций парень нам помогал, а потом, в день репетиции стал отказывать, говорил, что ему надо срочно уйти. Похоже, что он стал стесняться своего соседства с нашими мальчишками.

К репетиции были привлечены мужчины, которые имели опыт армейской жизни. Но координация не очень быстро

вырабатывалась. Левая рука хотела направляться вперед, когда левая нога была впереди. Придумали сделать имитации шинельных скаток, одеть их и держаться одной рукой, чтобы не очень заметно было несообразность движения рук и ног. Идти строем тоже оказалось трудно! Либо отставали, либо пытались прильнуть вплотную друг к другу. Когда ребята выходили к сцене, чтобы они не уходили в зал, я им говорила, что они в лесу. Может, за кустами немцы. Что уходить далеко от группы нельзя, нельзя громко разговаривать. Что они, возможно, пробираются к своим. Что они, может быть, ранены... Вот такая напряженная картинка вырисовывалась на репетициях. На отдыхе после марша ребята доставали карандаши и листы бумаги. Начинали переговариваться...

Диалог

— Кому пишешь письмо?

— Жене. Она у меня только что родила девочку. Беременна!

— Скучаешь?

— Очень! Очень хочу домой!

Другой диалог, другая пара

— У меня 10 детей. 4 девочки и 4 мальчика. Или нет, пять девочек и 4 мальчика. Я точно не знаю.

Тьюторы на репетиции не могли удержаться от смеха. Пытались объяснить, что 10 детей в семье это либо двойни рождались, либо тройни, либо это усыновленные дети...

Очередной прогон нашей песни. Снова реплика:

— А у тебя какая семья?

Пауза...

— Четверо. Два мальчика, две девочки. Мальчики похожи на моего брата. Хотя брата у меня нет.

Снова длинная пауза.

— А 5 или 6 детей я усыновил!

Все начинают хохотать. Идет музыка, все поют, а «многодетный отец» сидит и мечтательно улыбается...

Мои парни все это произносили серьезно! Но самое главное, если репетиция английской песни, где пелось про любовь, про по-

целуй, про письма любимой, не воспринималась как что-то утомительное, то репетиция этой военной песни давалась ребятам тяжело. После одного прогона тут же заявляли, что устали и хотят домой. Действительно, «пробираться к своим», «быть ранеными и не иметь оружия» эмоционально нелегко! Но все это я поняла гораздо позже.

Песню у нас комиссия не приняла. У ребят случился ступор на сдаче. Их не допустили к концерту.

В завершение добавлю, что уже после несостоявшегося концерта, в середине мая, мы съездили на Красную площадь и у Вечного огня, на Могиле Неизвестного солдата, спели нашу песню. Все были одеты в пилотки, и нас даже бросились фотографировать какие-то корейские туристы.

Выводы/ уроки:

Ритмичная музыка, оптимистичный текст, сценическая постановка помогали ребятам преодолевать тяготы репетиций и создавали у них желание петь такую песню. Песня, у которой не было такой атрибутики, не вызывала желания петь ее и выходить с ней на сцену.

Танцевальная практика

(расширение возможностей собственного тела).

Месяц, по два раза в неделю, занимались танцем. Преподавал ребятам талантливый толерантный учитель. Было тяжело, но удовольствие от нагрузки с музыкой превышало негатив от физической усталости. Преподаватель придумал разучить с ребятами простой парный ирландский танец. Вот в парности танца для ребят была изюминка, а для меня — проблема. Нужны были партнеры-девушки. Две ученицы из 10 класса с интересом приняли приглашение, но ходить на репетиции у них регулярно не получалось. Выручали тьюторы и волонтеры. Договаривалась за два дня, и если у девушек не получалось прийти, приходилось упрашивать либо сестру моего школьника, либо тетю. Много раз говорила: «Ребята, приглашайте себе пару!», но до реализации дело не дошло.

Та высота физических достижений, на которую удалось парням забраться, занимаясь танцем с музыкой, несопоставима с занятиями физкультурой. Очень было бы неплохо, чтобы физкультура проходила тоже под музыку и в парах.

Выводы/ уроки:

Занятия танцами под музыку позволили ребятам освоить сложный и быстрый шаг в паре. Лица у ребят становились просветленные и улыбающиеся, настроение после занятий улучшалось. Радость, эмоциональное расслабление, наличие партнерши помогали не чувствовать приличной физической усталости.

10 качеств, желательных при работе с ребятами с РАС

1. Терпимость к необычному поведению.
2. Терпимость к медлительности.
3. Не делать за ребенка дело, которое он делает плохо и медленно.
4. Ровное, эмоционально позитивно окрашенное собственное проявление.
5. Умение хвалить ребенка.
6. Умение подметить, чем ребенок интересуется, и это использовать для объяснения урока.
7. Быть устойчивым в нестандартных ситуациях и уметь находить выход из нестандартных ситуаций.
9. Организовывать нужные и интересные общие дела внутри класса и общешкольные.
10. Сложность дела должна быть для них предельной, и надо ребятам помогать выходить победителями при решении любых задач.

Вывод

Опыт работы со школьниками, описанный в статье, опирался на вовлечение ребят в разные виды активности: тренинги поздравлений и приглашений, праздники с командными играми, выступления на сцене с ребятами из параллельных классов, постановка спектакля и др. Такая деятель-

ность позволяла школьникам, имеющим аутистические проявления, накапливать разные формы общения и расширять их коммуникативные границы. Наш опыт развивающей деятельности позволяет сделать вывод, что школьники, обладающие аутистическими чертами, способны принимать участие в общешкольных делах и адекватно и плодотворно взаимодействовать с ребятами из параллельных классов.

Особенностью организации внеурочных и предметных занятий было то, что обязательно учитывались личностные предпочтения и качества ребят. Постоянная работа педагогов по созданию мотивации к участию в общественных (социально зна-

чимых) делах и предметном обучении является условием успешного развития и социализации детей с РАС.

В 2017 году выросшие и развившиеся школьники инклюзивного класса хорошо сдали выпускные экзамены за курс средней общеобразовательной школы. Дальше их учеба была продолжена в Киноколледже № 40 «Московская международная киношкола». Нашу школу они не забывают и регулярно приходят в гости.

Конкретные педагогические приемы и практики могут быть полезны педагогам, работающим со школьниками с особенностями или родителям детей с аутистическими проявлениями. ■

Автор благодарит за помощь в работе старшего методиста школы № 192 Г.В. Милосердову; организатора проектного класса Т.М. Юдину; Фонд «Выход» за финансовую поддержку работы тьюторов, а также тьютора А.И. Еремееву.

Литература

1. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Екатеринбург. РАМА Пабблишинг, 2014.
2. Сметанникова И.Н. Нейропсихологический анализ сформированности высших психических функций в контексте успешности обучения детей 9–10 лет // Известия Алтайского государственного университета, 2012. Вып. № 2 (74). Т. 2. С. 63–66.
3. Тьртышина М.А. Новые технологии воспитания в работе классного руководителя. М.: Центр «Педагогический поиск», 2009.
4. Щуркова Н.Е., Павлова Е.П. Воспитание счастьем, счастье воспитания. М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.

The Experience of Developing Activity in Students with ASD in the Context of Class Teaching

E.F. Balobanova*,

State Educational Institution "School No. 192"

Moscow, Russia,

Emmabal55@gmail.com

The article presents the experience of inclusive class teacher work with children with an autism spectrum disorders. The boys were studied in a regular Moscow school from the 5th grade. The inclusive class was opened in 2012. The article describes the search for various educational techniques and describes specific practices of developmental activity that allowed form the motivation of schoolchildren with autistic disorders for active involvement of children in all general school activities. Such experience of search for individual instruments will be interesting and useful not only for pedagogues, but also for parents of children with autism spectrum disorders.

Keywords: autism spectrum disorders, inclusive education, motivation, communication, socialization.

References

1. *Barbera M.L.* Detskii autizm i verbal'no-povedencheskii podkhod [Autism in children and verbal-behavioral approach]. Ekaterinburg: Publ. RAMA Publishing, 2014.
2. *Smetannikova I.N.* Neiropsikhologicheskii analiz sformirovannosti vysshikh psikhicheskikh funktsii v kontekste uspehnosti obucheniya detei 9–10 let [Neuropsychological Analysis of the Developing Higher Mental Functions in a Context of Educational Success of Children 9–10 Years]. *Izvestiya Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta* [News of the Altai State University], 2012. Vol. 2. No. 2 (74). Pp. 63–66.
3. *Tyrtysnaya M.A.* Novye tekhnologii vospitaniya v rabote klassnogo rukovoditelya [New technologies of upbringing in the work of a homeroom teacher]. Moscow: Publ. Tsentr «Pedagogicheskii poisk», 2009.
4. *Shchurkova N.E., Pavlova E.P.* Vospitanie schast'em, schast'e vospitaniya [Upbringing by happiness, happiness of upbringing]. Moscow: Publ. Tsentr «Pedagogicheskii poisk», 2004.

For citation:

Balobanova E.F. The Experience of Developing Activity in Students with ASD in the Context of Class Teaching. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2018. T. 16. No 3. pp. 40–51. doi: 10.17759 / autdd.2018160306

* *Balobanova Emma Filippovna*, teacher of biology, teacher of ecology, class teacher for schoolchildren with ASD, State Educational Institution "School No 192", Moscow, Russia. E-mail: *Emmabal55@gmail.com*

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ
FOREIGN EXPERIENCE

Организация психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков с РАС в Алжире: методологические основы и практика¹

О.А. Власова*,
ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия,
ovlasova@mail.ru

В статье рассказывается об опыте работы алжирских специалистов по организации помощи детям с расстройствами аутистического спектра в Алжире. Комплексную помощь на государственном уровне алжирские дети начали получать два десятилетия тому назад. Во второй части статьи описана конкретная история болезни и организация лечения пациентки дневного стационара, страдающей аутизмом, сопряженным с умственной отсталостью. Рассмотрена роль семьи и родительских организаций в процессе психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков с РАС, а также перспективы развития системы комплексной помощи в Алжире в ближайшие годы.

Ключевые слова: аутизм, Алжир, школьная интеграция, ментальная инвалидность, дневной стационар, программа ТЕАССН, Национальная программа по аутизму.

Клинический случай Хадиджи

В качестве примера клинического случая М. Ould Taleb приводит историю бо-

лезни и сопровождения пациентки по имени Хадиджа, которая посещала дневной стационар на протяжении восьми лет [22, с. 253].

Для цитаты:

Власова О.В. Организация психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков с РАС в Алжире: методологические основы и практика // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 3. С. 52–62. doi: 10.17759/autdd.2018160307

* Власова Ольга Александровна, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: ovlasova@mail.ru

¹ Окончание. Начало см. в № 1 (58) 2018 г.

В 1997 году Хадидже было 5 лет, и она стала первой пациенткой, принятой в дневной стационар Дрид-Хосин, представляя в то время яркий клинический пример человека, пережившего множество стрессовых ситуаций.

При поступлении у нее были отмечены девять нарушений, соответствующих девяти критериям расстройств аутистического спектра по DSM-IV, в частности:

- тяжелое расстройство социального взаимодействия;
- отсутствие целенаправленных коммуникативных действий с другими людьми;
- глубокий уход в себя;
- полное отсутствие речи;
- полное отсутствие указательного жеста;
- бурная реакция на расставание с матерью (острая тревога от сепарации);
- повторяющееся ритуальное поведение, двигательные стереотипии;
- раскачивание всем телом вперед-назад;
- самоповреждения: укусы, царапины;
- отсутствие спонтанной игры;
- нарушения сна — тихая бессонница;
- нарушенное пищевое поведение; не умеет ни жевать, ни глотать, но способна контролировать сфинктер;
- тяжелая умственная отсталость — результаты тестов по шкале CARS свидетельствуют о тяжести клинической картины (итоговое количество баллов — 54).

Мать Хадиджи родила дочь вне брака, поэтому у нее нет семейной книжки и никаких официальных удостоверений личности, что не позволяло госпитализировать ее с ребенком.

Факт рождения Хадиджи тщательно скрывался из-за боязни нападок со стороны ее семьи. Хадиджу отдавали разным кормилицам, всего их было десять. Мать выдавала ее за глухонемую приемную дочь, чтобы вызывать жалость и сочувствие у окружающих.

На осмотре при поступлении

Общий медицинский и рентгенологический осмотры, а также данные анализов не показали никаких соматических отклонений; вызванные аудиопотенциалы — в норме.

При посещении терапевта были выявлены небольшое отставание в росте и весе, очевидное истощение (по сравнению с возрастной нормой). Сенсорные нарушения исключены: ЛОР-органы без аномалий; карриотип в норме.

Исследование ментальных функций свидетельствовало о признаках прогрессирующего с рождения психического заболевания наряду с другими нарушениями, в частности:

- нарушение организаторов психического развития по Шпицу²; — отсутствие социальной улыбки на третьем месяце;
- отсутствие сюжетно-ролевой игры, протодекларативного жеста и разделенного внимания.

Случай Хадиджи является довольно красноречивым и в то же время особым в стране, где факт незаконного рождения переживается как отрицание собственной идентичности.

Ощущение вины от совершенного «греха» усиливает у матерей тревогу, приводит к депрессии, вызывает агрессию и отвержение со стороны общества. Мать Хадиджи переживает свои эмоции как фрустрацию и постоянный стыд, тем более что в принятии семьей и обществом матери и дочери отказано.

Оценка психического здоровья матери Хадиджи

Обследование показало наличие реактивного тревожно-депрессивного синдрома средней тяжести, подтвержденного по шкале Гамильтона².

Оценка социoproфессионального профиля

Мать Хадиджи профессионально интегрирована, работа секретарем является

² Шпиц Р.А. (1887–1974) — один из тех пионеров психоаналитической теории развития, которые пытались опираться на эмпирические наблюдения. Шпиц разработал положение о четырех видах психических организаторов. Огромную роль на любых ступенях развития играют аффективное взаимодействие и аффективный диалог между младенцем и первичными объектами.

² Шкала Гамильтона — клиническое пособие, разработанное в 1960 году английским исследователем Максом Гамильтоном (1912–1988 г.г.) для количественной оценки состояния пациентов с депрессивными расстройствами.

единственным критерием ее социальной автономности.

Динамическое наблюдение

За восемь лет терапевтического сопровождения состояние Хадиджи и ее матери улучшилось, медико-психологическая команда добилась их интеграции в социум. Хадиджа научилась улыбаться, правильно есть, спать, играть с другими детьми, произносить несколько слов.

Аффективные вспышки и случаи нежелательного поведения сократились:

- в речи появились первые слова;
- значительные успехи достигнуты в области моторики, координации глаз-рука, в принятии правильной позы и в социализации.

В возрасте 13 лет Хадиджа была помещена в коррекционный интернат после пяти лет ожидания в очереди. Хадиджа регулярно обследуется амбулаторно, у матери Хадиджи появились планы на будущее.

Роль семьи и родительских организаций в процессе психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков с РАС

В статье M. Ould Taleb «Оказание помощи при детском и подростковом аутизме: реализация программы в Алжире (2005—2008)» описывается участие матерей сотни детей, имеющих расстройства аутистического спектра, в работе по сопровождению детей в домашних условиях одновременно с сопровождением в дневном стационаре на протяжении пяти лет (2005—2010) [27]. Общая программа стимуляции детей содержала две части: институциональную и «родительскую» в виде ежедневного занятия продолжительностью 35—40 минут. Для этого мать ребенка предварительно знакомили с базовыми принципами программы Э. Шоплера ТЕАССН и коммуникативно-развивающей терапии (ThED), которая применяется в дневном стационаре. Это обучение и следующее за ним терапев-

тическое сопровождение описаны и проанализированы для оценки субъективного опыта семьи и воздействия на пациента. В паре мать—дита наблюдались три уровня сотрудничества: тесное, среднее или слабое (неудачная попытка взаимодействия). Это исследование имело целью показать применимость данного метода и пользу от такого рода психолого-педагогической поддержки, которая в большинстве случаев была очевидной при среднесрочном наблюдении (от двух до трех лет). Затем, после констатации ограничений или неуспешности на этой стадии эксперимента, выдвигались предложения для улучшения этих результатов и их оценки. Для семей всех детей, находящихся на лечении, был организован ежемесячный двухчасовой обучающий семинар по программам ТЕАССН и ThED, в котором принимали участие матери или оба родителя. Семинар для группы из 15 человек проводили два терапевта, при этом два занятия в месяц проводились по методу Шоплера с контролем качества усвоения материала.

Участие семей в процессе сопровождения их детей — один из базовых принципов программы ТЕАССН, на том же принципе основана работа и по программе ThED. Обучение родителей роли терапевта или воспитателя — основополагающий принцип работы как в методе ТЕАССН, так и в методе ThED, поскольку те сведения, которые специалисты предоставляют семьям, имеют эффект психологической поддержки для родителей.

Восстановление родительско-детских связей — главная цель терапевтической работы, и может быть достигнута только в том случае, если специалист знает одновременно и родителей, и ребенка.

Роль специалистов сопровождения заключается в том, чтобы быть посредниками в детско-родительском взаимодействии, предлагая коммуникативно-развивающую терапию и работу по программе Шоплера с участием одновременно и ребенка, и его матери. Специальная диагностика, уход и сопровождение, соответствующие потреб-

ностям ребенка, хорошее знание психического функционирования родителей и взаимные доверительные отношения позволят специалистам ответить на запросы семьи.

Реакции семей различны, они варьируют от воодушевленного принятия услуг сопровождения до полного отрицания болезни ребенка. Алжирский социокультурный контекст последних лет еще более подчеркнул эти крайние позиции и усилил влияние религиозных верований или их шарлатанских производных. Скольких детей консультировали у *тalebов* — служителей культа, которые совершают так называемый обряд «рокиа», используя Коран для того, чтобы «излечить» душевные недуги. Число консультаций у традиционных лекарей-табибов также увеличилось из-за недостатка институциональных услуг. В подобной ситуации религиозное мракобесие становится препятствием на пути установления диалога между специалистами и родителями. «Когда я перечитываю автобиографическое произведение «Жизнь аутиста» Тэмпл Грандин, этой девушки с аутизмом, мужественно противостоящей болезни, которая подтачивает человека изнутри, и которая стала инженером, я сравниваю ее судьбу с судьбой семьи Бологин, в которой есть мальчик с аутизмом, ему сейчас уже 18 лет, в самом начале он попал к отоларингологу, который, ничего не зная об аутизме, неустанно повторял: «Отит! Отит!», — с нескрываемой горечью говорит в одном из недавних интервью М. Ould Taleb. — Это — драма семей, имеющих детей с аутизмом, которые предоставлены сами себе и ищут помощи у невежд и шарлатанов. И вот эта семья проехала по всему Алжиру, чтобы вылечить своего ребенка; к чему только они не прибегали: к марабутам в Кабилии, к колдунам в Бешаре, посещали мавзолеи святых в Блиде. Ребенка прижигали серой, спрессованной с лимоном, он выпил литры бурды, смешанной с текстами священного писания! Понадобилось 10 лет преодоления трудностей, чтобы родители узнали о диагнозе «аутизм». Так нужно ли ждать еще 10 лет, чтобы осуществить план

развития в области психического здоровья детей и подростков, в котором аутизм рассматривался бы как проблема национального здравоохранения?» [16].

Алжирские специалисты видят свою задачу также и в том, чтобы снять обвинения с родителей в аутизме их ребенка. В алжирской традиционной культуре мать является носительницей «постыдного изъяна», вызвавшего тяжелую болезнь, и она одна несет ответственность за неизлечимую болезнь. В сотнях бесед с родителями или матерями детей с аутизмом все еще нередко озвучивается концепция «холодной, или шизофреногенной, матери», в которой еще в 50–60-х годах прошлого века холодное отношение матери к ребенку ошибочно рассматривалось большинством клиницистов как возможная причина его болезни.

Сообщение о диагнозе делается с большим тактом, но несмотря на это, диагноз вызывает у родителей тревогу и депрессию, которые присутствующие специалисты встречают с сочувствием и поддержкой.

Ребенок с аутизмом и его воспитание серьезно затрудняют жизнь семьи. Участие в уходе и сопровождении отвечает потребностям родителей быть участниками педагогических и терапевтических проектов, осуществляемых для их ребенка. Алжирские специалисты констатируют, что в большинстве случаев, каким бы ни был культурный и образовательный уровень родителей, они выражают желание помогать ребенку в достижении успехов. Принимая во внимание большой дефицит в Алжире профессиональных кадров в области детской психиатрии, психолого-педагогического сопровождения, участие родителей в процессе помощи ребенку является первостепенным.

В Алжире, как и повсюду в мире, большую роль в построении системы помощи детям и подросткам с РАС играют организации, созданные их родителями.

В 2007 году в Алжире была создана родительская организация «Ассоциация Ребенок с аутизмом» («Association de l'Enfant Autiste, (AEA)»). Ее основала фармацевт,

мать ребенка с аутизмом Байа Нури. Свою главную цель члены ассоциации видят в разработке и утверждении единых принципов постановки диагноза «аутизм». Члены АЕА отмечают, что две службы по детской психиатрии (в Шераге и в Дрид-Хосине) работают каждая по своему методу. Первая использует метод прикладного анализа поведения, разработанный американским психологом Иваром Ловаасом. Вторым методом, применяемым в клинике Дрид-Хосин, является ТЕАССН — коррекционная программа работы с детьми, страдающими аутизмом и нарушениями коммуникации. «Для некоторых родителей главным является то, чтобы ребенок усвоил навыки, которые позволят ему продвигаться вперед и интегрироваться в социум», — говорит руководитель АЕА г-жа Нури. В то же время она отмечает, что метод ТЕАССН применяется некорректно, и что ребенок становится похожим на робота. Исходя из этого, она настаивает на важности обучения персонала, занимающегося детьми, и на качественном сопровождении детей. Она отмечает, что есть логопеды и психологи, работающие с детьми с другими тяжелыми заболеваниями, но почти нет специалистов по оказанию ранней помощи детям с РАС.

Еще одним направлением работы АЕА является организация процесса специального обучения педиатров и врачей-специалистов для ранней диагностики аутизма. «Чем раньше ребенку будет поставлен диагноз, тем больше шансов у него интегрироваться в школу», — подчеркивает г-жа Нури. «И в школе тоже необходимо сопровождение детей тьюторами и помощниками», — говорит она, — как это происходит в других странах. Поскольку каждый аутист представляет собой отдельный случай, и исходя из того, что причины данной патологии неизвестны, не может быть одинакового протокола для всех больных. Аутизм — мультифакторное нарушение и затрагивает в большей степени мальчиков, чем девочек, а в случаях с близнецами можно определить аутизм у одного, и его может не быть у второго».

Госпожа Нури особенно отмечает проблему детей с аутизмом, обучающихся в обычных школах: у окружающих их людей и одноклассников нет никакого представления о данном заболевании. Поэтому глава АЕА говорит о необходимости межведомственного сопровождения, принятия «Национальной программы по аутизму», где ведомства народного образования, социальной защиты, здравоохранения, спорта и неправительственные организации объединились бы для того, чтобы каждый внес свой вклад в сопровождение детей. Родители детей с аутизмом, у которых нет средств, должны быть поддержаны властями, чтобы решать проблемы своего ребенка. Например, одно занятие у логопеда в частном секторе стоит 800 динаров, в то время как пенсия инвалида составляет всего лишь 3000 динаров в месяц. Не следует забывать и о взрослых людях с аутизмом, у которых пока нет перспектив на достойное будущее. Государственные власти должны изыскать возможности для обучения их простым ремеслам. Ассоциация требует обучения квалифицированного персонала, внедрения метода АВА, поскольку первоочередной задачей АЕА является обеспечить людей с аутизмом возможностями самостоятельно справляться с вызовами повседневной жизни [35].

Перспективы развития системы психолого-медико-социальной помощи детям и подросткам с РАС в Алжире

На встрече, состоявшейся в Министерстве социальных дел 12 апреля 2010 года, министр социальных дел Алжира М. Djamel Ould Abbès сообщил, что в скором времени в Эль-Бияре (вилая Алжир) будет открыт национальный центр по аутизму с двумя филиалами в Саиде и в Тлемсене. Затем, к 2011 году планировалось создать в качестве эксперимента еще шесть центров в городах Алжир, Оран, Константина, Сетиф, Аннаба и Тлемсен.

Также к 2015 году предполагалось строительство новых структур, чтобы удовлетворить потребности 48 вилайетов (областей). Недостаток специалистов, квалифицированных в области сопровождения детей с РАС, планировали восполнить, обучив специалистов из сферы здравоохранения: курсы должны были пройти с 18 по 22 апреля 2010 года.

Для реализации этой стратегии было разработано подробное руководство для семей, воспитывающих детей с РАС. Предполагается обучение специалистов ранней диагностике для выявления детей с аутизмом и сопровождения их с раннего возраста до школы и далее.

Была учреждена комиссия, состоящая в основном из детских психиатров, логопедов, педагогов, тьюторов, психологов, вспомогательного персонала, педиатров, врачей и родителей детей с аутизмом. Эта комиссия должна работать на постоянной основе, занимаясь проблемами сопровождения людей, имеющих РАС. В связи с этим предполагалось провести количественное исследование по всей стране с ранним выявлением случаев аутизма для организации институционального сопровождения семей и просвещения граждан по проблемам аутизма. По словам М. Bouchnak, в Алжире по состоянию на 2010 год имелось три медицинских государственных центра для сопровождения аутистов, в то время как 96 медико-психолого-педагогических центров для детей с тяжелой ментальной инвалидностью³ занимаются интеграцией аутистов, при этом 92 центра управляются негосударственными организациями [28].

Заключение

Положение детей и подростков с РАС в Алжире, как и во многих других странах Африки, вызывает большую озабоченность, поскольку очень редкие городские медицинские центры располагают служ-

бами (отделениями) детской психиатрии, которые зачастую плохо оборудованы и испытывают дефицит квалифицированных кадров. Расстройства аутистического спектра диагностируются очень поздно, так как они не известны широкому кругу специалистов, а сопровождение детей и подростков с РАС проблематично из-за явного недостатка соответствующих инфраструктур в детской психиатрии. Эта ситуация должна быть изменена путем проведения особой политики в области психического здоровья детей и подростков, включающей, прежде всего, срочную подготовку медицинского персонала и специалистов смежных профессий в области детской психиатрии.

Построение инфраструктуры является второй приоритетной задачей; решаются вопросы выбора мест для центров, разработки архитектурных проектов, которые должны отвечать современным критериям подобного типа медико-педагогических учреждений. Необходимо создание ресурсных центров и банков данных для накопления и распространения опыта медико-социального сопровождения детей и подростков с РАС.

Многие дети и подростки с аутизмом в настоящее время вынуждены оставаться дома из-за отсутствия специального сопровождения для лиц с тяжелыми интеллектуальными нарушениями. Их семьи живут в тревоге и депрессии, испытывая огромные материальные трудности, они должны получать социальную поддержку. Проведение их переписи и организация их психолого-педагогического и медико-социального сопровождения стоят в ряду приоритетных задач здравоохранения.

В связи с ростом числа людей с расстройствами аутистического спектра программа профилактики расстройств путем просвещения и информирования должна проводиться во всех областях, в которых растут и развиваются дети: в педиатрической практике, школах, яслях и т.д.

М. Ould Taleb предлагает ряд следующих мер для улучшения в Алжире поло-

³ CMPEIM – Centre Médico-psycho-pédagogique pour Enfants Inadaptés Mentaux.

жения в области детской психиатрии при организации сопровождения детей с РАС:

— для улучшения качества оказания услуг в области детской психиатрии необходимо, чтобы специальность детского психиатра была включена в университетскую программу обучения;

— крайне необходимо, чтобы государство поддержало подготовку кадров, обеспечило планирование, инвестиции и организацию работы соответствующих структур;

— чтобы действующей политикой в области психического здоровья детей и подростков была предусмотрена разработка специальной формы медицинской карты, действующей на территории всей страны, с возможностью децентрализации (открепления);

— необходимо повсеместно поддерживать опыт работы учреждений, чтобы неудачи и успехи становились общим достоянием и передавались будущим поколениям специалистов;

— необходимо обеспечение качественного обучения сопровождающего/обслуживающего персонала — психологов, среднего медицинского персонала, логопедов, воспитателей с обязательными практическими стажировками;

— следует организовать сеть учреждений по оказанию услуг с возможностью перевода в другое учреждение по откреплению медицинской карты, где доступ к уходу будет рассматриваться не как услуга, а как неотъемлемое право пациента;

— для объединения профессионального опыта могут быть созданы региональные ресурсные центры по проблемам аутизма с центром документации по аутизму и с эпидемиологическими данными;

— следует рассмотреть вопрос о создании интернатов для детей с аутизмом и множественными нарушениями развития. Родители, имеющие нескольких детей с умственной отсталостью и множественными нарушениями развития, являются одной из самых уязвимых категорий населения страны;

— создание специализированных классов с группой специальных педагогов или

воспитателей в дневных стационарах предлагается сделать приоритетным направлением для успешного осуществления социальной интеграции. Включение системы государственного образования в этот проект остается важнейшей целью;

— должны быть созданы центры помощи по работе с подростками и взрослыми с аутизмом для их социализации;

— сотрудничество с семьей должно быть важнейшей целью, поскольку родители часто являются котерапевтами, крайне необходимыми для успешного осуществления терапевтического сопровождения» [22, с. 255–256].

Как мы видим, программа эта во многом совпадает с теми направлениями, которые реализуются в настоящий момент в России. «Внимание к проблеме детей с расстройствами аутистического спектра в нашей стране интенсивно растет. С момента выхода нового Закона «Об образовании в РФ», где впервые эта категория детей была обеспечена государственными гарантиями, все нормативные документы и основные решения ориентированы на развитие системы комплексной помощи детям с РАС и их семьям. Официальные инициативы во многом подкреплены активностью общественных организаций и родительских ассоциаций, представляющих интересы родителей, имеющих детей с РАС», — отмечает проректор по инклюзивному образованию МГППУ С.В. Алехина, комментируя Проект по созданию комплексной помощи детям с РАС в России [1]. Этой же цели служит и открытый в 2016 году на базе МГППУ Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС, а также и открытые в последнее время ресурсные классы на базе московских школ в рамках пилотного проекта «Инклюзивная молекула», инициированного МГАРДИ, РОО помощи детям с РАС «Контакт», благотворительным фондом «Выход» и активно поддержанного специалистами МГППУ.

2 апреля 2016 года в Алжире впервые официально отмечали Всемирный день

информирования о проблеме аутизма. По этому поводу М. Ould Taleb дал развернутое интервью ведущей алжирской газете «Эль-Ватан», опубликованное 10.04.2016 г. под заголовком «От 350000 до 400000 аутистов живут в Алжире, не получая помощи» [28]. М. Ould Taleb особо подчеркнул первостепенную роль подготовки алжирских специалистов по детской психиатрии и отметил то неудовлетворительное положение, в котором сейчас пребывает это направление медицины, а также недостаточное число подготовленных специалистов для сопровождения детей и подростков с РАС: «Детская психиатрия — новое учебное направление, введенное министерским указом Министерства высшего образования и научных исследований за № 444 от 18 июня 2013 года. В настоящее время этой специальности обучаются 30 студентов, но практика работы по этой специальности насчитывает уже 20 лет. Первый выпуск дипломированных специалистов медицинского факультета по этой специальности состоится лишь в январе 2018 года. Как председатель национального и регионального педагогического комитета по специальности «детская психиатрия» я сообщаю, что мы должны решить две самых главных проблемы. В первую очередь речь идет о кадрах, поскольку нам не хватает 240 детских психиатров и 1000 психологов, логопедов и специальных педагогов, чтобы создать заслуживающие доверия медико-психологические команды поддержки из шести человек на каждого детского психиатра. Другая проблема заключается в создании инфраструктуры, поскольку нам не хватает также помещений для организации

38 служб детской психиатрии из расчета по одной службе детской психиатрии на вилайю, что равняется 10 000 больничных мест; я не говорю о 10 000 коек, поскольку дети с аутизмом не нуждаются в интернатных условиях с ночлегом; напротив, они любой ценой должны быть избавлены от изоляции и должны находиться с подготовленными нами родителями-котерапевтами; самое главное решить проблему сотрудничества и участия родителей. Необходимо иметь современные децентрализованные облегченные структуры в непосредственной близости к дому [28].

Очевидно, что принятие и реализация в Алжире Национальной программы по аутизму потребует немало сил и средств. Однако, как и во всем мире, принятие такой программы — острая насущная необходимость, поскольку, по последним статистическим данным по аутизму, которые в Алжире начали регистрировать с 2012 года, еженедельно в стране регистрируется до 15 новых случаев аутизма, то есть один к 150. Это позволяет оценить общую популяцию в Алжире людей, страдающих РАС, на уровне 350000—400000 тысяч детей, подростков и взрослых. В особенно тяжелой ситуации находятся подростки и взрослые, которые практически не получают медико-психологической помощи.

В настоящее время в Алжире официально объявлено о начале реализации Национальной программы по аутизму, которая, по словам министра здравоохранения Абдельмалика Будиафа, рассматривается президентом Алжира как одно из приоритетных направлений внутренней политики страны [28]. ■

Литература

1. *Алехина С.В.* Проект по созданию комплексной помощи детям с РАС в России // Аутизм и нарушения развития, 2015. № 2. С. 3—7.
2. *Власова О.А.* Методы оценки уровня развития аутичных детей и подростков, используемые в зарубежной практике // Аутизм и нарушения развития, 2003. № 1. С. 16—18.
3. *Кащенко В.П.* Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. М.: Academia, 2000. 302 с. илл.
4. *Феррари П.* Детский аутизм / Пер. с фр. О.А. Власовой. М.: РОО Образование и здоровье, 2006.
5. *Baron-Cohen S., Wheelwright S., Cox A. et al.* Early identification of autism by Checklist for Autism in Toddler (CHAT). J R Soc Med, 93 (2000), pp. 521—525.

6. *Barthelemy C., Hameury L., Lelord G.* L'autisme de l'enfant, la thérapie d'échange et de développement. Paris: Expansion scientifique française; 1995.
7. *Blanc R., Makry J., Dansart P., Bataille M., Bonnet-Brilhault F., Barthélémy C.* La thérapie d'échange et de développement, une rééducation neurofonctionnelle de la communication sociale. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. 61, 2013. 288–294.
8. *Ferrari P.* Actualités en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Flammarion; 2001.
9. *Grandin Temple.* Emergence: Labeled Autistic (with Margaret Scariano, 1986, updated 1991), ISBN 0-446-67182-7.
10. *Houzel D.* Dictionnaire de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. PUF. 2000.
11. *Houzel D.* L'aube de la vie psychique: études psychanalytiques P., 2002.
12. *Lelord G., Barthelemy C., Gault C., Sauvage D., Arlot J.C.* Les thérapies d'échange et de développement (TED) dans les troubles graves de la personnalité chez l'enfant. *Concours Médical*, 1978;100:4659-4662.
13. *Lelord G., Sauvage D.* L'autisme de l'enfant. Paris: Masson; 1991.
14. *Lemay M.* L'autisme aujourd'hui. Paris, Odile Jacob, 2004.
15. *Le Menn-Tripi C., Blanc R., Bonnet-Brilhault F., Barthélémy C.* La thérapie d'échange et de développement et la psychomotricité: principes partagés, pratiques complémentaires. In: T. Maffre, J. Perrin (Eds.). *Autisme et rééducation psychomotrice*. Collection psychomotricité, Paris: De Boeck-Solal, 2013.
16. Le Pr Ould Taleb Mahmoud tire la sonnette d'alarme // URL: <http://www.djazair.com/fr/elwatan/98291>
17. *Meltzer D. et collectif auteur.* Le monde de l'autisme édition Payot, 1975.
18. *Misès R. et coll.* Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent. R. 2010, Ed. Ehesp, 2012.
19. *Myquel M., Plasse Y.* Hospitalisation en pédopsychiatrie, quelle place pour les parents? 1993.
20. *Myquel M.* Les parents les soignants face à l'adolescence des enfants psychotiques. *Revue Neuropsychiatrie de l'enfance*, 1993. 41(12):87-91.
21. *Ould Taleb M.* Première rencontre de pédopsychiatrie sur l'autisme INSP: 4 avril 2003, Alger.
22. *Ould Taleb M.* Bilans et perspectives de la prise en charge thérapeutique des enfants et adolescents autistes au sein de l'hôpital de jour d'Alger 1997–2003. *Revue de Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 2006. 54:248-56.
23. *Ould Taleb M.* Le programme de Schopler et la thérapie d'échange et de développement pour la prise en charge des enfants et adolescents autistes. *Revue Santé plus*. P. 38 /43 N 80 2007.
24. *Ould Taleb M.* Revue de la littérature relative à l'autisme. *Revue Santé plus*. P. 28–32 N 80 octobre 2007.
25. *Ould Taleb M.* Le Spectre de l'autisme, Alger: Office des publications universitaires, 2009. 103 p.
26. *Ould Taleb M.* Autisme et intervention avec les mamans cothérapeutes. De la mise en place à l'évaluation: expérience à Alger en 2005–2010 // *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*. 7. September, 2012. P. 449–455.
27. *Ould Taleb M.* Traitement de l'autisme de l'enfant et de l'adolescent: mise en place d'un programme à Alger (2005/2008) // *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. Volume 58. Issue 3. April, 2010. P. 159–167.
28. *Ould Taleb M.* «Entre 350 000 à 400 000 autistes vivent sans soins en Algérie» // *El Watan.com*, le 28 avril 2016. URL: http://www.elwatan.com/hebdo/sante/entre-350-000-a-400-000-autistes-vivent-sans-soins-en-algerie-10-04-2016-318423_156.php.
29. Prise en charge des autistes; bientôt un centre national à Alger // URL: <http://www.algerie-monde.com/actualite/article5264.html>
30. *Sauvage D.* Autisme du nourrisson et du jeune enfant (0–3 ans). P. Editions Masson, 1984.
31. *Schopler E., Lansing M., Waters L.* Activités d'enseignement pour enfants autistes. Paris: Masson, 1993.
32. *Schopler E., Reichler R.J., Lansing M.* Teaching Strategies for Parents and Professionals: Volume II. Part of the series Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children. NC, 1980.
33. *Tustin F.* Les états autistiques chez l'enfant Editions. Seuil, 1986.

Organization of Psychological, Medical and Social Support for Children and Adolescents with ASD in Algeria: Methodological Basics and Techniques¹

O.A. Vlasova*,

Federal Resource Center for Organization
of Comprehensive Support for Children
with Autism Spectrum Disorders, MSUPE,
Moscow, Russia,
ovlasova@mail.ru

The article describes the experience of Algerian specialists of organization of support to children with autism spectrum disorders to in Algeria. Algerian children began to receive comprehensive support at the state level two decades ago. The second part of the article describes a case and the organization of treatment for a autistic patient with comorbid mental retardation in a day hospital. The role of the family and parental organizations in the process of psychological, medical and social support of children and adolescents with ASD is considered, as well as the prospects for the development of a comprehensive care system in Algeria in the coming years.

Keywords: autism, Algeria, school integration, mental disability, day hospital, TEACCH program, National autism program.

References

1. *Alekhina S.V.* Proekt po sozdaniyu kompleksnoi pomoshchi detyam s RAS v Rossii [The project for development of comprehensive support for children with ASD in Russia]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders (Russia)], 2015, no. 2, pp. 3–7.
2. *Vlasova O.A.* Metody otsenki urovnya razvitiya autichnykh detei i podrostkov, ispol'zuemye v zarubezhnoi praktike [Methods of assessing the development level of autistic children and adolescents used in foreign practice]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders (Russia)], 2003, no. 1, pp. 16–18.
3. *Kashchenko V.P.* Pedagogicheskaya korrektsiya: ispravlenie nedostatkov kharaktera u detei i podrostkov [Pedagogic correction: fixing faults in behavior of children and adolescents]. Moscow: Publ. Academia, 2000. 302 p.
4. *Ferrari P.* Detskii autizm [Infantile autism]. Moscow: Publ. Regional community organization «Obrazovanie i zdorov'e», 2006.
5. *Baron-Cohen S., Wheelwright S., Cox A.* et al. Early identification of autism by CHecklist for Autism in Toddler (CHAT). *J R Soc Med*, 93 (2000), pp. 521–525.
6. *Barthelemy C., Hameury L., Lelord G.* L'autisme de l'enfant, la thérapie d'échange et de développement. Paris: Expansion scientifique française; 1995.
7. *Blanc R., Malvy J., Dansart P., Bataille M., Bonnet-Brilhault F., Barthélémy C.* La thérapie d'échange et de développement, une rééducation neurofonctionnelle de la communication sociale. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. 61, 2013. 288–294.
8. *Ferrari P.* Actualités en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Flammarion; 2001.
9. *Grandin T.* Emergence: Labeled Autistic (with Margaret Scariano, 1986, updated 1991), ISBN 0-446-67182-7.

For citation:

Vlasova O.A. Organization of Psychological, Medical and Social Support for Children and Adolescents with ASD in Algeria: Methodological Basics and Techniques. *Autizm i narusheniya razvitiya* = *Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2018. T. 16. No 3. P. 52–62. doi: 10.17759/autdd.2018160307

* *Vlasova Olga Alexandrovna*, methodologist, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. Email: ovlasova@mail.ru

¹ Ending. Beginning in no 1 (58), 2018.

10. Houzel D. Dictionnaire de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. PUF. 2000.
11. Houzel D. L'aube de la vie psychique : études psychanalytiques P., 2002.
12. Lelord G., Barthelemy C., Gault C., Sauvage D., Arlot J.C. Les thérapies d'échange et de développement (TED) dans les troubles graves de la personnalité chez l'enfant. Concours Médical, 1978;100:4659-4662.
13. Lelord G., Sauvage D. L'autisme de l'enfant. Paris: Masson; 1991.
14. Lemay M. L'autisme aujourd'hui. Paris, Odile Jacob, 2004.
15. Le Menn-Tripi C., Blanc R., Bonnet-Brilhault F., Barthélémy C. La thérapie d'échange et de développement et la psychomotricité: principes partagés, pratiques complémentaires. In: T. Maffre, J. Perrin (Eds.). Autisme et rééducation psychomotrice. Collection psychomotricité, Paris: De Boeck-Solal, 2013.
16. Le Pr Ould Taleb Mahmoud tire la sonnette d'alarme// URL: <http://www.djazair.com/fr/elwatan/98291>
17. Meltzer D. et collectif auteur. Le monde de l'autisme édition Payot, 1975.
18. Misès R. et coll. Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent. R. 2010, Ed. Ehesp, 2012.
19. Myquel M., Plasse Y. Hospitalisation en pédopsychiatrie, quelle place pour les parents? 1993.
20. Myquel M. Les parents les soignants face à l'adolescence des enfants psychotiques. Revue Neuropsychiatrie de l'enfance, 1993. 41(12):87-91.
21. Ould Taleb M. Première rencontre de pédopsychiatrie sur l'autisme INSP: 4 avril 2003, Alger.
22. Ould Taleb M. Bilans et perspectives de la prise en charge thérapeutique des enfants et adolescents autistes au sein de l'hôpital de jour d'Alger 1997–2003. Revue de Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 2006. 54:248-56.
23. Ould Taleb M. Le programme de Schopler et la thérapie d'échange et de développement pour la prise en charge des enfants et adolescents autistes. Revue Santé plus. P. 38 /43 N 80 2007.
24. Ould Taleb M. Revue de la littérature relative à l'autisme. Revue Santé plus. P. 28–32 N 80 octobre 2007.
25. Ould Taleb M. Le Spectre de l'autisme, Alger: Office des publications universitaires, 2009. 103 p.
26. Ould Taleb M. Autisme et intervention avec les mamans cothérapeutes. De la mise en place à l'évaluation: expérience à Alger en 2005–2010 // Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique. 7. September, 2012. P. 449–455.
27. Ould Taleb M. Traitement de l'autisme de l'enfant et de l'adolescent: mise en place d'un programme à Alger (2005/2008) // Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence. Volume 58. Issue 3. April, 2010. P. 159–167.
28. Ould Taleb M. «Entre 350 000 à 400 000 autistes vivent sans soins en Algérie» // El Watan.com, le 28 avril 2016. URL: http://www.elwatan.com/hebdo/sante/entre-350-000-a-400-000-autistes-vivent-sans-soins-en-algerie-10-04-2016-318423_156.php.
29. Prise en charge des autistes; bientôt un centre national à Alger // URL: <http://www.algerie-monde.com/actualite/article5264.html>
30. Sauvage D. Autisme du nourrisson et du jeune enfant (0–3 ans). P. Editions Masson, 1984.
31. Schopler E., Lansing M., Waters L. Activités d'enseignement pour enfants autistes. Paris: Masson, 1993.
32. Schopler E., Reichler R.J., Lansing M. Teaching Strategies for Parents and Professionals: Volume II. Part of the series Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children. NC, 1980.
33. Tustin F. Les états autistiques chez l'enfant Editions. Seuil, 1986.

«SPEECHLESS»¹

Глава 6

Р. Кроссли*,
педагог, писатель,
Мельбурн, Австралия
rosemarycrossley@annemcdonaldcentre.org.au

В предлагаемом отрывке из 6 главы книги, рассказывающем об Эмме, дана выразительная картина разнообразных проблем, характерных для «классического» аутизма, в том числе, нейромоторных, которые в значительной мере определяют особенности поведения детей с аутизмом. Подробно описаны результаты интенсивных занятий Эммы по технике облегченной коммуникации в центре DEAL. Приведенная история — яркий пример возможного интеллектуального потенциала людей с аутизмом, который можно открыть, если отказаться от стереотипного взгляда и предвзятого отношения.

Ключевые слова: аутизм, альтернативная коммуникация, облегченная коммуникация, грамотность.

До 1986 года я видела только одного ребенка, у которого был диагностирован аутизм, — милостивый гиперактивный семилетний мальчик с ужасным поведением. Его мать — моя подруга — спросила, не могу ли я помочь ее сыну общаться с окружающими — он совершенно не говорил. Я работала с Джонатаном несколько лет, и к 1986 году, когда открылся центр DEAL, он умел печатать короткие предложения (хотя, честно говоря, желанием не горел). На первых порах, когда Джонатан печатал, я поддерживала его руку (отчасти для того, чтобы он не удрал), со временем наметился прогресс, но даже в лучшем случае ему требовалась моя рука на плече, чтобы не отвлекаться.

По причине недостатка опыта я тогда еще не знала, насколько типичны для детей с аутизмом проблемы Джонатана. Однако

слухи о его успехах распространились, и после открытия DEAL к нам обратились несколько родителей с просьбой посмотреть их детей и попробовать найти для них способ общения.

Семилетнюю Эмму привела в DEAL ее мать, Трейси, после встречи с приятельницей. «Две недели или около того я старалась забыть совет моей знакомой посетить еще одно место, где предлагают поразительное улучшение для наших особых детей. Мне не хотелось рисковать и разочароваться, получив еще одну ложную надежду», — сообщила позднее Трейси в информационном бюллетене по аутизму. Эмма была красоткой: высокая для своего возраста, блестящие вьющиеся темные волосы, розовая кожа. Она считалась аутичной с годовалого возраста, а в свои семь лет — функциониру-

Для цитаты:

Кроссли Р. «SPEECHLESS» // Аутизм и нарушения развития, 2018. Т. 17. № 3. С. 63–68. doi: 10.17759/autdd.2018160308

* Кроссли Розмари, педагог, PhD, Мельбурн, Австралия. E-mail rosemarycrossley@annemcdonaldcentre.org.au

¹ Отрывок из 6 главы книги австралийского педагога Розмари Кроссли «SPEECHLESS» («Безмолвные») печатается с любезного разрешения издательства «Никея», правообладателя на издание книги Р. Кроссли на русском языке.

ющей на уровне двухлетнего ребенка — тест IQ оценивал ее интеллект ниже 50. Отец Эммы ушел из семьи вскоре после того, как девочке был поставлен диагноз.

Речь Эммы ограничивалась простыми фразами, многие из них были повторениями или эхолалиями, и она не пользовалась ими для общения. Было потрачено много усилий, чтобы научить ее языку жестов, но Эмма освоила только шесть. Считалось, что у нее плохое понимание речи, достаточное только для простых инструкций; имелись значительные трудности с навыками самообслуживания, такими как одевание и умывание; был нарушен сон. Но Эмма не была гиперактивной — предоставленная сама себе, она просто смиренно сидела. Эмма была привлекательнее многих детей с аутизмом. Дело было не только во внешних данных (эти дети сплошь и рядом очень красивы), но и в ее незащищенности. В отличие от многих моих подопечных с таким диагнозом, Эмма не кусалась и не царапалась, — она рыдала, и одновременно ее мышечный тонус, казалось, стремился к нулю, так что она не могла ничего делать, даже если бы захотела. Любое давление, — скажем, легкое повышение голоса — приводило к слезам. Было почти невозможно не чувствовать себя чудовищем, когда после моей реплики из огромных серых глаз по алебастровым щекам начинали катиться слезы. Хотелось обнять ее, утешить, утолить ее горе. К сожалению, это было бы бесполезно. Эмма тут же прекратила бы плакать, если бы я перестала требовать от нее каких-то действий, но слезы полились бы снова, решишь я дать новое задание. Трейси рассказывала, что многие программы обучения проваливались из-за этих рыданий — учителя не чувствовали себя в силах заниматься дальше, видя такое расстройство. Я ощущала себя мучителем детей, но продолжала. Меня поддерживала Трейси, и если бы она не проявляла известную черствость при виде слез любимой дочери, Эмма никогда ничему не научилась бы.

Во время своего первого визита в сентябре 1986 года Эмма вполне адекватно возилась с игрушками на батарейках, пока я разговаривала с ее матерью. Когда настала очередь Эммы, и я попросила ее опробо-

вать некоторые коммуникационные приборы, она разразилась слезами, зажала руки коленями и отказалась заниматься. Несмотря на сопротивление, я взяла ее руку в свою и заставила нажимать кнопки. При поддержке запястья, необходимой, чтобы компенсировать низкий мышечный тонус и подтолкнуть ее к движению, Эмма была в состоянии указывать правой рукой на картинки на аппарате Touch and Tell («Тронь и назови»), хотя ей было непросто выпрямить указательный палец и нажимать на клавиши; также были явные проблемы с координацией глаз с рукой. Когда ее попросили выбрать одну из двух карточек со словами, она снова отказалась сотрудничать. Мы включили Vocaid — устройство, производное от Touch and Tell, с набором букв и цифр, которые оно произносит при нажатии соответствующих клавиш, и Эмма по моей просьбе набрала: «ЭММА», «МАМА», «МАРК», «ШКОЛА», «СОБАКА» и, цифрами, свой возраст и возраст ее брата Марка. На коммуникаторе Canon Эмма напечатала свое имя, а затем: «Я ПИЧАТАЛА». Когда я спросила, хочет ли она что-нибудь сообщить матери, Эмма набрала: «ТРЕЙСИ САДИСЬ». Было ли это эхом материнских увещаний — механическим повторением? Или неожиданной попыткой пошутить? Эмма имела особенность указывать на объекты, не глядя, поэтому приходилось удерживать ее руку, пока она не посмотрит на экран. Ну и конечно, во время занятия она регулярно заливалась слезами. Начало было хорошим, и впоследствии Эмма добилась некоторых успехов в печатании дома, хотя с матерью она работала очень медленно. Ей не нравилось давление в DEAL (к примеру, когда она начинала скандалить, я называла ее «мокрой лягушкой»), и прошло немало времени, прежде чем сеансы плача, устраиваемые как минимум раз за занятие, прекратились. Однако Эмму можно было мотивировать соперничеством с другими юными клиентами центра, например, устроив соревнование с Джонатаном в ответах на вопросы. Однажды в конце ее первого года в DEAL

Эмма настолько разошлась, что напечатала (с ошибками): «Я ЧИТАЮ Я ЧУВСТВУЮ Я ЧУВСТВУЮ СЕБЯ ПРЕКРАСНО». И даже решила обсудить развод родителей: «ОТЧИМ НЕНАВИДИТ МЕНЯ Я СКУЧАЮ ПО ПАПЕ МНЕ ЖАЛЬ ЧТО ОН УШЕЛ ИЗ-ЗА МЕНЯ». — «Нет, — ответила ей Трейси, — ты не виновата, было много причин». — «Я СЛЫШАЛА ОН СКАЗАЛ ЭТО ИЗ-ЗА МЕНЯ».

Во время рождественских праздников Эмма бегло печатала с матерью на коммуникаторе. На следующий год она продолжала посещать DEAL. Ее поведение улучшилось, она уже была способна общаться не только на наших занятиях, но и в обычных ситуациях и с разными людьми. Психолог из департамента образования, посетивший DEAL, рекомендовал направить Эмму в обычную начальную школу. Неправильная речь и эхолалия никуда не делись, но количество адекватных высказываний у нее увеличивалось вместе с практикой печатания. «МОГУ Я СЪЕСТЬ ЕЩЕ ПЕЧЕНЬЕ МНЕ УЖАСНО НАДО НЕМНОГО ПОРАБОТАТЬ НА МОЕМ CANON». Поддержка постепенно смещалась от запястья к локтю и плечу, а Эмма расширяла круг тем для бесед: «МАМА ТАК СИЛЬНО МЕНЯ ЛЮБИТ И ТАК ГРУСТИТ ИЗЗА МОЕГО АУТИЗМА МНЕ ЖАЛЬ ЧТО Я ДРУГАЯ».

Несмотря на постоянные замечания, она по-прежнему норовила печатать не глядя. В сентябре 1987 года логопед DEAL отмечал, что «плохой зрительный контроль рук, низкая самооценка и неуверенность означают, что Эмме необходимо, чтобы кто-то сидел с ней во время работы, давая физическую и эмоциональную поддержку и фокусируя ее внимание на задании... Похоже, что Эмма останется привередливой в отношении партнеров по коммуникации, так как в каждом взаимодействии видит покушение на ее личное пространство». В 1988 году, когда Эмма ходила в начальную школу уже полный день, в ее речи стало намного меньше

ше эхолалий и тарабарщины, и она была в состоянии вести себя спокойно, когда ее об этом просили. Эмма усердно работала в школе со своим тьютором. «УЧИТЕЛЬНИЦА ХОРОШАЯ. Я ГОТОВА УЧИТЬСЯ. У МЕНЯ НЕТ ВНИМАНИЯ. Я ЛЮБЛЮ ДЕЛАТЬ СЛОВА», — написала она как-то.

Вскоре семья Эммы переехала за город, и в следующий раз я увидела ее в DEAL лишь через полтора года, в начале 1990-го. Эмма была в пятом классе, готовилась отметить 11-летие, чудесно выглядела. И казалась вполне счастливой и более уверенной в себе. Трейси принесла отчет об успеваемости за предыдущий год: по всем предметам — «хорошо», кроме физкультуры и письма, требующих развитого моторного планирования (способность спланировать и выполнить незнакомое действие. — *Пер.*). Классный руководитель писал, что «Эмма отлично владеет письменным языком и сочиняет сложные произведения», а также отмечал «исключительные способности счета в уме»: «Она может в уме делать вычисления, для которых другим детям требуется калькулятор, так что они даже проверяют у нее свои ответы в заданиях по математике».

Никогда раньше мне не доводилось быть так близко к савантам², таким как герой фильма «Человек дождя». По большей части интерес в отношении савантов сводится к следующему: как люди с умственной отсталостью могут быть столь талантливы? Если вы, как и я, считаете, что все дело в нашем определении умственной отсталости, тогда явление оказывается гораздо менее загадочным и, возможно, менее завораживающим.

Учительница музыки написала в отчете: «заниматься с Эммой — сплошное удовольствие, ее наслаждение музыкой заразительно». Классный руководитель резюмировал: «Возможность работать с Эммой дала как учителям, так и ученикам больше понимания того, на что способны люди с проблемами. Это был весьма обогащающий опыт».

² Синдром саванта (от *фр.* savant — ученый) — довольно редкое состояние, при котором люди с нарушением развития (в том числе аутистического спектра) имеют выдающиеся способности в одной или нескольких областях знаний.

Эмма пользовалась своим коммуникатором не только в семье и в общении с тьютором, но и для контакта с другими детьми. У нее появились друзья, приходившие поиграть с ней домой или приглашавшие Эмму к себе. Для ребенка с аутизмом быть столь востребованным — нечто необыкновенное. С другой стороны, Эмма по-прежнему не могла печатать без поддержки, и она по-прежнему печатала, не глядя на клавиши. Я не собиралась с этим мириться, поскольку стала довольно жесткой с той поры, когда в последний раз видела ее. У Эммы действительно был низкий мышечный тонус, она была вялая, как резиновая лента, и у нее действительно были проблемы с координацией «глаза — руки» — сенсорная программа, похоже, мало помогала. Но правдой было и то, что одной из причин проблем с координацией являлось нежелание прилагать усилия, чтобы смотреть на руки. Эмма полагалась на человека, который помогал ей печатать и следил за тем, чтобы коммуникатор был правильно расположен относительно ее руки, и когда понимала, что делает что-то неправильно, просто ожидала помощи. Например, если Эмма намеревалась напечатать слово *cat* (кот), она могла набрать «са», а дальше взгляд ее уплывал от рук в сторону, палец замирал, и помощник должен был сориентировать коммуникатор так, чтобы Эмма попала по букве «t» (которой она совершенно очевидно и хотела закончить). Я поступала наоборот: каждый раз, когда взгляд Эммы упирался в угол комнаты, я сдвигала коммуникатор так, чтобы она ошиблась с буквой и вынуждена была снова посмотреть на клавиатуру. Количество ошибок увеличивалось, и я требовала, чтобы Эмма стирала напечатанное и набирала слова правильно. Тут подразумевалось определенное давление, и Эмма заливалась слезами, — по словам ее матери, она теперь делала это нечасто, но посещение DEAL, видимо, возвращало ее к минувшим дням. Вот ее реплика того периода: «Я ПЛАЧУ ЗДЕСЬ ПОТОМУ ЧТО ЭТО МЕСТО МЕНЯ РАССТРАИВАЕТ... ЭТО ГРУСТНОЕ МЕСТО». Грустное или нет, ей это было полезно. Выкрикивая «догони! догони!», я перемещала коммуника-

тор так, чтобы он оказывался в неудобном месте, тем самым вынуждая Эмму посмотреть на аппарат. Через 15 минут таких упражнений она получала его снова. Конечно, было бы гораздо проще делать так, чтобы Эмма без труда находила правильные буквы, но это означало бы, что она не отвечает за свои ошибки, и ей ни к чему улучшать координацию.

Это большая проблема — заставить ребенка с аутизмом брать на себя ответственность, взрослые нередко и не пытаются добиваться этого, более того, лишают такой возможности ребенка. Тьюторы часто казнятся, когда их подопечные ошибаются. Ребенок дает неправильный ответ, тьютор бросается на выручку, и ошибка исправляется на ходу. Разумеется, дети таким положением вещей беззастенчиво пользуются к своей выгоде. Я горячий сторонник подобной помощи — на ранних стадиях освоения тех или иных навыков. Но как только ребенок ими овладел и уверился в собственных силах, он должен испытать взбадривающее действие неизбежных провалов, — иначе привыкнет сваливать свою работу на окружающих. На одном из занятий я попробовала печатать с Эммой по-другому: мы обе стояли, а коммуникатор я держала пониже (если у человека низкий мышечный тонус, это помогает — не надо поднимать руку, сопротивляясь силе тяжести), и к концу занятия Эмма печатала самостоятельно. Как и многие клиенты DEAL, она любила ощущение телесного контакта при поддержке руки. Но мы решили Эмму от помощи отучить, и действовали так резко, что это вызвало новые потоки слез. Тем не менее, на следующий день в школе Эмма печатала без какой-либо помощи. И печатала так же и дальше, если коммуникатор был расположен достаточно низко.

Мы с Эммой неплохо продвинулись в плане обучения общению, но общение — это далеко не все (как бы ни казалось, что эта книга — именно об общении). Есть еще проблема навыков самообслуживания. Как сказала Трейси, мать Эммы: «Начались месячные — детство кончилось, и ты спрашиваешь себя: „Если она не научилась сама одеваться до сих пор, научится ли когда-

нибудь?»». «Как Эмма может быть такой умной и при этом не подтираться в уборной?» — недоумевали в школе, но Эмма не могла или не желала. Все действия, которые мы выполняем автоматически, не были автоматическими для Эммы. Как уже упоминалось, у нее были проблемы с моторным планированием, что проявлялось в неспособности к некоторым действиям, например, к тому, чтобы правильно ориентировать одежду (не надевать ее задом наперед или наизнанку, а также не путать правый ботинок с левым. — *Пер.*). Кроме того, похоже, имели место нарушения моторной памяти³: Эмма с трудом могла повторить действия, — даже те, что не раз выполняла раньше, пока не получала подсказку. Также девочка была не в состоянии запомнить определенную последовательность движений — или не могла извлечь их из памяти (подобное расстройство — апраксия — уже упоминалось в главе 2). В самом деле, если бы мы должны были обдумывать каждый шаг во время похода в уборную, у нас были бы такие же проблемы. Однажды у нас дома сломался водонагреватель, и в кране горячей воды, расположенном справа, воды не стало. Поломку устранили спустя неделю, а до того, намереваясь вымыть руки, я всякий раз автоматически брала мыло в левую руку, поворачивала правый кран — и не получала воды. Иногда я даже помнила об этом новшестве по дороге в ванную, но если переключалась на что-то до того как добиралась до раковины, то повторяла последовательность действий, ставшую вдруг ошибочной. Закрывать дверь уборной, спускать воду в унитазе, — все это мы делаем автоматически. Для многих детей с аутизмом это не так, и на то, чтобы выучить их этому автоматизму, требуются годы систематических указаний и постоянной помощи в выполнении тех или иных последовательных движений. Не менее трудно изменить последовательность действий, однажды усвоенную ребенком с аутизмом.

Эмма была умна, хорошо училась в школе, но по части самостоятельной жизни была беспомощна, как если бы у нее был церебральный паралич. Она могла без посторонней помощи передвигаться, принимать пищу, ходить в уборную, но не могла самостоятельно одеваться, тем более готовить еду, прибраться в комнате или гладить одежду.

Я предложила ее родителям очередную программу обучения одеванию: стоя позади нее, последовательно двигать ее руками в течение всего этого процесса — снова и снова, пока она не усвоит движения. «Начните с одного предмета и посмотрите, что получится», — напутствовала я их. Это был лучший вариант, какой я могла посоветовать, но вряд ли ободряющий. Получалось, что Эмма будет функционально неполноценной всю оставшуюся жизнь. Раньше, когда Эмму считали глубоко умственно отсталой, в каком-то смысле ситуация была проще. Ее можно было поместить в спецзаведение, где о ней бы заботились и делали бы за нее то, чего она сама не может. Разумеется, все люди с проблемами имеют известные социальные потребности, но если ребенок с аутизмом, к примеру, не может говорить, гораздо проще лишь ухаживать за ним, а не заниматься еще и коммуникацией и образованием. Полноценная же помощь предполагает решение огромных проблем, что требует нетривиальных подходов. В будущем, возможно, Эмма могла бы к взаимной пользе работать вместе с кем-то, кто плохо образован, но зато обладает хорошими физическими способностями.

Нам необходимо придумать какие-то новые стратегии в обучении и сопровождении людей с аутизмом, потому что в противном случае будущее таких детей как Эмма представляется весьма мрачным, независимо от того, насколько они красивы, и как высоки их показатели IQ. ■

*Перевод с английского
Е.Г. Заварзиной-Мэмми*

³ Способность запоминать различные двигательные последовательности, которые мы постоянно воспроизводим и которые в результате тренировки становятся автоматическими, как при плавании или езде на велосипеде.

«SPEECHLESS»
Charter 6

R. Crossley*,
pedagogue, author,
Melbourne, Australia
rosemarycrossley@annemcdonaldcentre.org.a

The excerpt from chapter 6 of the book telling about Emma, gives an expressive picture of various problems typical for “classical” autism, including neuromotor ones, which largely determine the behavioral features of children with autism. The results of Emma’s intensive facilitated communication lessons at the DEAL center are described in detail. This story is a vivid example of the possible intellectual potential of people with autism, which can be discovered if we abandon the stereotypical view and prejudice.

Keywords: alternative communication, facilitated communication, autism, literacy.

Translated from English by E.G. Zavarzina-Memmi, Ph.D.

For citation:

Crossley R. «SPEECHLESS». Chapter 6. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2018. Vol. 16. No 3. Pp. 63–68. doi: 10.17759/autdd.2018160308

* *Rosemary Crossley*, Ph.D, pedagogue, author, Melbourne, Australia. E-mail: *rosemarycrossley@annemcdonaldcentre.org.a*



**III Всероссийская научно-практическая конференция
«Комплексное сопровождение детей
с расстройствами аутистического спектра (РАС)»
пройдет в Москве с 28 по 30 ноября 2018 г.**

Ежегодно конференция собирает на своей площадке более 1000 специалистов, работающих в области проблем аутизма, ученых, представителей общественных организаций и государственных структур.

Главной темой конференции станет проблема межведомственного взаимодействия в области помощи людям с аутизмом, а также международное сотрудничество.

«Для нас конференция — это возможность подвести итоги и понять, куда мы движемся дальше. У нас появились системные результаты: они стали возможны благодаря объединению усилий государства, общественных движений, науки и вузовского сообщества в решении этой очень непростой и требующей всестороннего рассмотрения проблемы», — заместитель Министра просвещения **Татьяна СИНЮГИНА**.

В качестве спикеров выступают представители систем образования, соцзащиты, здравоохранения, культуры и спорта. Будет представлен зарубежный государственный и некоммерческий опыт работы с детьми с РАС в Великобритании, США и Австралии.

«Мы уверены, что совместно с нашими друзьями, партнерами, родительскими организациями, региональными ресурсными центрами и государственными организациями мы поднимем уровень помощи детям с РАС в Российской Федерации, для того чтобы и семьи, и дети получали необходимую помощь», — директор Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ **Артур ХАУСТОВ**.

В рамках культурно-образовательной программы у участников будет уникальная возможность познакомиться с инклюзивной средой Государственного музея-заповедника «Царицыно». В программе открытия конференции состоится выступление Интегрированного театра-студии Круг-П.

«С каждым разом конференция будет становиться все более практико-ориентированной, и от каких-то общих стратегических задач мы будем переходить к тому, как они применяются на практике», — руководитель РОО помощи детям с РАС «Контакт» **Елена БАГАРАДНИКОВА**.

Организаторы конференции:

Министерство просвещения Российской Федерации
Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС
(ФРЦ МГППУ)

Страница конференции на портале Федерального ресурсного центра:
<https://autism-frc.ru/work/events/423>

Контакты оргкомитета конференции

Бормотина Виктория Владимировна, помощник директора ФРЦ МГППУ:
+7 926 852 88 99, rasconf.frc@gmail.com

Пресс-служба ФРЦ МГППУ

Евгений Шведовский, +7 916 472 06 65, shvedovskijef@mgppu.ru
Аккредитация СМИ на мероприятие обязательна.
Источник: <https://autism-frc.ru/news/russia/585>

Международная конференция «Будущее за нами — технологии и практики трудоустройства молодых людей с инвалидностью» пройдет в Москве 9–10 ноября 2018 г.

Конференция проходит в рамках проекта, финансируемого Фондом президентских грантов, а также при поддержке Совета бизнеса по вопросам инвалидности, Фонда Citi и Фонда Trafigura.

Уникальная международная конференция по трудоустройству людей с инвалидностью — это возможность обсудить ключевые вопросы между заинтересованными сторонами, найти партнеров, познакомиться с интересным практическим отечественным и зарубежным опытом трудоустройства и получить новые знания.

Конференция станет площадкой для обмена лучшими практиками НКО и бизнеса, объединит усилия по разработке новых проектов и технологических решений социальной проблемы трудоустройства молодых людей с инвалидностью.

Ключевые сессии будут вести представители P & G, Nestle, Ikea Centers Russia, E & Y и других крупных компаний. Они готовы поделиться опытом трудоустройства в компании сотрудников с инвалидностью, обсудить вопросы адаптации, программ стажировки и т.д. Также запланированы выступления сотрудников НКО из регионов с программами трудоустройства и сопровождения соискателей с инвалидностью, с нарушениями развития.

Участниками конференции станут специалисты из разных стран, в том числе:

— Эдурне Альварес Де Мон Гонзалес (Edurne Alvarez de Mon Gonzalez), старший HR-консультант организации Inserta Empleo (Испания). Ежегодно консультанты Inserta Empleo помогают закрыть порядка 9000 позиций кандидатами с инвалидностью.

— Джейми Резерфорд (Jamie Rutherford), директор по занятости/трудоустройству организации ENABLE Scotland (Великобритания) — благотворительной организации, основанной в 1954 году для поддержки лиц с нарушениями развития и интеллекта. Джейми Резерфордом и его командой была создана новаторская модель партнерства ENABLE Scotland с работодателями, что позволяет сегодня успешно реализовывать поддерживаемое трудоустройство.

— Кэйт Уильямс (Kate Williams) — директор программ по трудоустройству The LightHouse for the blind (Сан Франциско, США) — организации, основанной в 1902 году для всесторонней помощи незрячим и слабовидящим через реабилитацию, обучение различным навыкам, подготовку к трудоустройству и помощь в трудоустройстве.

— Джеймс Эммет (James Emmet): основатель и директор James Emmett & Company (США) — компании, предоставляющей для бизнеса полный спектр экспертных, консультационных и других услуг, направленных на развитие в них инклюзивного трудоустройства.

Проведение конференции связано с поиском и раскрытием потенциала и практических решений актуальной социальной проблемы — трудоустройства молодых людей с инвалидностью. Участники форума ответят на ключевой вопрос: какие действия со стороны НКО и бизнеса могут обеспечить успех в этих вопросах.

Бесплатная регистрация по ссылке:
<https://trudconf.perspektiva-inva.ru/>

Источник: <https://trudconf.perspektiva-inva.ru>



**II Конгресс «Психическое здоровье человека XXI века»
05–07 октября 2018 г., Москва**

II Конгресс «Психическое здоровье человека XXI века» был организован Союзом охраны психического здоровья при сотрудничестве с Российским обществом психиатров, Российским психологическим обществом, Общероссийской профессиональной психотерапевтической лигой при поддержке Минздрава России, Минпросвещения России, Минтруда России и Минспорта России.

Основным результатом работы конгресса стал итоговый документ — проект Стратегии развития системы охраны психического здоровья в Российской Федерации (2019- 2025 г.г.). Первые слушания проекта стратегии состоялись 10 октября 2018 года по инициативе Комиссии Общественной палаты Российской Федерации по охране здоровья граждан и развитию здравоохранения в рамках круглого стола «Стратегия охраны психического здоровья. Роль и задачи медицины, СМИ и общественных организаций». В обсуждении приняли участие представители профессионального сообщества, члены профильных комиссий

Общественной палаты Российской Федерации, государственные и общественные деятели, представители СМИ. Примечательно, что это мероприятие состоялось в день празднования Всемирного дня психического здоровья.

Конгресс, прошедший при участии 1500 экспертов в сфере охраны психического здоровья из 44 стран и при сотрудничестве с ведущими глобальными организациями, включая Всемирную психиатрическую ассоциацию (WPA), Всемирную ассоциацию психосоциальной реабилитации (WAPR), Всемирную ассоциацию социальной психиатрии (WASP), Международную ассоциацию социального обеспечения (ISSA), Европейскую психиатрическую ассоциацию (EPA), Всемирный совет по психотерапии (WCP), Международную ассоциацию Autism Europe, Международную ассоциацию геронтологии и гериатрии (IAGG-Europe), также дал старт второму итоговому документу: Международной декларации «Психическое здоровье и образование». Декларация обсуждает актуальные проблемы образования в сфере охраны психического здоровья, научные и практические достижения образовательного процесса в системе профессиональной подготовки специалистов, профилактики психических расстройств и продвижения ценностей психического здоровья, единого лечебно-реабилитационного процесса с учетом культурных и социально-экономических особенностей стран и направлен в адрес международных и национальных профессиональных сообществ.

Важным результатом работы Конгресса также стало издание сборника научных статей, в котором представлен российский и международный опыт в сфере охраны психического здоровья по различным академическим дисциплинам, включая общую медицину, психиатрию, психотерапию, психологию, социологию, педагогику, юриспруденцию, экономику, спорт, искусствоведение. Сборник предназначен для исследователей и практиков, работающих в сфере охраны психического здоровья.

Это уникальное международное междисциплинарное и межсекторное мероприятие стало авторитетной международной платформой для обмена лучшим мировым опытом в сфере охраны психического здоровья. Программа Конгресса была представлена более сорока международными научными, социальными и культурными мероприятиями, включая шесть международных конференций, IV Общероссийский Фестиваль реабилитационных программ для людей с психическими особенностями «Другие?», II Кинофестиваль «Доку-Mental», Церемонию вручения II Национальной общественной премии «Гармония», Программу «Послы психического здоровья».

Источник: <http://www.mental-health-congress.ru>

III Международная научно-практическая конференция

«Аутизм. Выбор маршрута»
08–10 октября 2018 г., Москва

На площадке Московской школы управления «Сколково» встретились ученые, практики, руководители вузов, родители детей с аутизмом, представители исполнительной власти, журналисты, деятели культуры и соратники по сектору НКО, чтобы обсудить важные проблемы и задачи в сфере помощи людям с аутизмом в России.

Организатор мероприятия — Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход».

Представители профессионального, научного и родительского сообществ, министерств и ведомств представили доклады со своим видением решения проблем аутизма в России, с научной информацией и описанием практического опыта.

Источник: <https://conf.autism.help/ru>

VII Международный форум «Каждый ребенок достоин семьи. Программы раннего вмешательства» 15–17 октября 2018 г., Москва

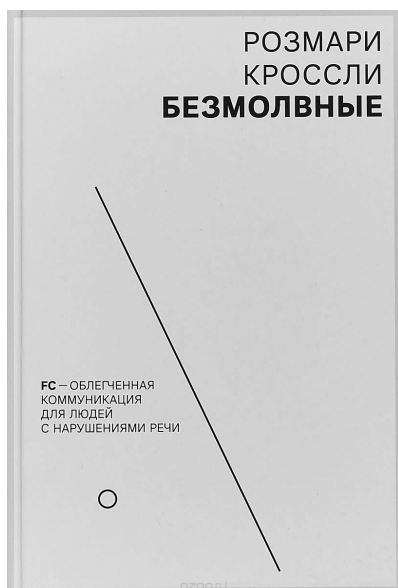
Одна из основных задач ежегодного VII международного форума «Каждый ребенок достоин семьи» — предоставление площадки для общения и обмена опытом российских и международных специалистов, представителей некоммерческих организаций и родительских объединений на темы раннего вмешательства. На форуме были представлены доклады российских и зарубежных участников и мастер-классы, посвященные программам раннего вмешательства, в том числе и для детей с аутизмом, по развитию игровых навыков, программам помощи для детей с РАС с нарушениями сна. Традиционно проводились круглые столы, пресс-конференции, и проходило неформальное общение всех участников.

На протяжении трех дней форума ведущие российские и мировые эксперты делали обзоры современного состояния методов альтернативной коммуникации, программ раннего вмешательства, оценивали эффективность и критерии выбора подходящих программ раннего вмешательства для семьи и ребенка.

Все эксперты принимали участие в Форуме на безвозмездной основе по приглашению Фонда «Обнаженные сердца».

Источник: <https://форум.обнаженныесердца.рф>

Книга Розмари Кроссли «Безмолвные» («Speechless») вышла в издательстве «Никея»



Тысячи людей лишены способности говорить и вынуждены объясняться с помощью жестов, рисунков и пиктограмм, не имея возможности полно выразить свои непосредственные впечатления и чувства, обосновывать мнение. В конце 1960-х — начале 1970-х годов одновременно в нескольких странах начала развиваться техника ФС (Facilitated Communication), известная в России как «облегченная коммуникация», принципы которой были разработаны и сформулированы австралийским педагогом Розмари Кроссли (R. Crossley).

В книге Р. Кроссли «Speechless» («Безмолвные») описывается ее путь поиска способов общения с неговорящими людьми, содержатся поразительные истории, в которых благодаря ФС неговорящие пациенты раскрывались как полноценные личности. Перевод книги на русский язык и подготовку к изданию осуществила Елизавета Заварзина-Мэмми, кандидат биологических наук, специалист в области альтернативной коммуникации, автор книги «Приключения другого мальчика. Аутизм и не только» (2014).