

Сопровождение ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях ресурсного класса: современное понимание проблемы

Научный руководитель – Твардовская Алла Александровна

Файзуллина Ольга Сергеевна

Выпускник (магистр)

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт психологии и образования, Казань, Россия

E-mail: osfajzullina@mail.ru

В Российской Федерации отмечается рост числа лиц, страдающих различными нарушениями, препятствующие нормальной жизнедеятельности. За последние шесть лет, по данным Федеральной Службы Государственной Статистики, увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Детей, признанных инвалидами в возрасте до 18 лет по причине психического расстройства и расстройства поведения за 2011 год - 14208, 2012 год - 14249, 2013 год - 14819, 2014 год - 16575, 2015 год - 17243, 2016 год - 17825 [2].

Детский аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип нарушения психического развития (Галочкина, 2016) и проявляется аффективными проблемами и трудностями становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения [1].

Дети с расстройствами аутистического спектра сталкиваются с серьезными сложностями в сфере социального взаимодействия и коммуникации (Галочкина, 2016). Также проблема социальной коммуникации детей с РАС осложняется еще и низким уровнем готовности взрослых поддерживать с ними коммуникацию (Ingersoll, Schreibman & Stahmer, 2001).

Возможности инклюзивного обучения детей с РАС в значительной мере зависят от эффективности ранней помощи детям, интенсивности специальной подготовки детей к школьному обучению (Хаустов, 2016), комплексности психолого-педагогического и медико-социального сопровождения образования ребенка, уровня психолого-педагогической компетентности педагогов [5].

Наиболее перспективной формой школьного обучения ребенка с РАС представляется постепенное индивидуально дозированное и специально поддерживаемое включение в группу (Семаго, 2017) или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые с его собственными возможностями обучения [4].

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание условий для развития и реализации внутреннего потенциала, обучающегося с РАС (Семаго, 2017), оказание системной комплексной психолого-педагогической помощи в процессе интеграции в образовательную и социокультурную среду, в освоении адаптированной основной образовательной программы начального общего образования [4].

Стратегии взаимодействия со сверстниками. Коммуникация и социальное взаимодействие детей с РАС со сверстниками имеет качественное своеобразие и характеризуется трудностями в установлении контактов, в создании и развитии межличностных отношений (Хаустов, 2016). Поведение ребенка с аутизмом в рамках общения может характеризоваться ярко выраженными крайностями: либо полная социальная изоляция, стремление уйти от любого рода контактов со сверстниками, либо гиперсоциальное поведение,

которое выглядит, со стороны партнеров по общению, как очень странное и неадекватное ситуации.

Особенности общения ребенка с РАС с родителями. Для того, чтобы родители чувствовали себя компетентными и включенными в социализацию своего ребенка необходимо, как минимум, три условия (Нестерова, 2016): 1) поддержка специалистов, педагогов и позитивный отклик от самих детей; 2) компетентность и осведомленность в вопросе воспитания ребенка с РАС; 3) наличие хотя бы какого-то свободного времени, дающего возможность реализовать свои интересы (не связанного с воспитанием ребенка), возможность черпать жизненные силы из других источников, связанных с внутренними потребностями (Kasari et al., 2006) [7].

Особенности взаимодействия детей с РАС с педагогами. Можно выделить две ключевые функции педагога в развитии социальных навыков ребенка (Нестерова, 2016): 1) учителя выступают трансляторами основных социальных норм и правил поведения посредством демонстрации просоциальных моделей поведения и прямого руководства поведением ребенка, что позволяет сформировать и закрепить некоторые социальные навыки у ребенка с РАС; 2) учителя способны содействовать социальному взаимодействию между ребенком с РАС и его сверстниками, они могут направлять и отслеживать качество складывающихся контактов и коммуникации между детьми.

Существуют три основные модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС (Нестерова, 2016):

1. Психолого-педагогическое сопровождение на базе центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМСцентр).

2. Психолого-педагогическое сопровождение на базе образовательной организации.

3. Интегрированная модель.

Для учащихся с РАС на сегодняшний день существует две стратегии получения образования:

1. Инклюзивное образование: психолого-педагогическое сопровождение направлено на создание условий для осуществления образовательной и/или социальной инклюзии; используется стратегия последовательного включения в среду типично нормально развивающихся сверстников; проводится работа по подготовке всех участников образовательного процесса к инклюзии (Konstantareas and Stewart 2006) [4].

А. «Полная» инклюзия. Дети с РАС обучаются в классе вместе с типично развивающимися сверстниками по общему учебному плану. С такими детьми осуществляется коррекционная работа. Иногда организуется сопровождение тьютора [4].

Б. «Частичная» инклюзия. Вариант 1: Дети с РАС зачисляются в инклюзивный класс. Определенную (иногда большую) часть времени обучающиеся проводят в ресурсном классе, где осуществляется индивидуально ориентированное обучение на основе использования прикладного поведенческого анализа (Семаго, 2017).

В. «Частичная» инклюзия. Вариант 2: Дети с РАС обучаются в условиях инклюзивной школы в коррекционных классах для детей с ОВЗ (с задержкой психического развития, интеллектуальными нарушениями) [4].

2. Специальное образование. Дети с РАС обучаются в общеобразовательных школах для детей с ОВЗ, в классах с детьми, имеющими нарушения развития (Семаго, 2017).

Специальные технологии, интервенции по сопровождению развития социальных навыков детей с РАС, реализуемые в образовательных организациях, в центрах помощи, в системе дополнительного образования, в семейном взаимодействии, являются необходимым условием социального развития и социализации этих детей [5].

Технологии по формированию социальных навыков у людей с расстройствами аутистического спектра представляют сегодня важный аспект стратегий сопровождения в об-

разовании. Они применяются при тренировке саморегуляции эмоций, в развитии самоконтроля, управлении поведением.

Когнитивная поведенческая терапия может быть полезной для снижения тревожности и устранения депрессивных состояний у детей с РАС, так как способна изменять ригидные, негативные установки и убеждения (Хаустов, 2016).

Другой технологией, позволяющей формировать, развивать и поддерживать социальные навыки у детей с РАС, является тренинг социальных навыков, который включает в себя групповое или индивидуальное обучение детей взаимодействию с типично развивающимися сверстниками (Хаустов, 2016). Сессии тренинга состоят из инструктирования и обучения основным правилам взаимодействия, обратной связи, ролевых интеракций. Это помогает детям с РАС приобретать навыки коммуникации, развивает навыки игры, поощряет позитивное взаимодействие со сверстниками [5].

Большую популярность среди специалистов приобрела технология «Социальные истории» (автор Carol Gray). Она эффективна при обучении ребенка социальным навыкам, способствует его социализации. Эта техника предполагает написание коротких историй, которые описывают какую-либо социальную ситуацию, сложную для понимания человеком с РАС (Хаустов, 2016).

Еще один метод, использование которого предполагает обучение людей с РАС самостоятельно регулировать свое поведение, называется технология самоменеджмента (Хаустов, 2016). Она предполагает, что ребенок с РАС обучится различать и контролировать свое поведение, точно отслеживать и записывать свои реакции. Самоменеджмент был использован для совершенствования таких социальных навыков у людей с РАС, как невербальное общение, установление контакта глаз, поддержание беседы, взаимодействие, игра [5].

Технологии «вмешательства, опосредованные сверстниками» используются для обучения детей с РАС при поддержке нейротипичных сверстников, то есть не имеющих нарушения в развитии, различным способам социального взаимодействия (Хаустов, 2016). Эти технологии помогают детям с расстройствами аутистического спектра осваивать новые формы поведения, коммуникации, приобретать социальные навыки в естественных условиях общения с нормально развивающимися детьми [5].

Технология, предполагающая обучение социальным навыкам детей с расстройствами аутистического спектра посредством демонстрации этого навыка с помощью видео-аппаратуры. Это один из немногих методов, который научно обоснован и верифицирован как эффективный способ формирования и развития навыков у людей с РАС (Plavnick & Ferreri, 2011). Сама технология включает несколько этапов: определение целевого поведения для обучающегося; подготовка специального оборудования; планирование видеозаписи; сбор данных об имеющихся у ребенка навыках; создание видео-ролика; создание условий для просмотра видео ребенком; демонстрация видео; мониторинг прогресса в развитии навыка; решение проблем, связанных с отсутствием прогресса; постепенное уменьшение демонстрации видео и визуальных подсказок для формирования самостоятельности навыка (Plavnick & Ferreri, 2011).

Еще одним методом коррекции аутизма, который используется в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, как в России, так и за рубежом является метод прикладного анализа поведения — АВА-терапия (Carr, 1977). АВА-терапия применяется при развитии социальных навыков детей с РАС. Основная суть метода состоит в том, чтобы все сложные для усвоения ребенком с РАС социальные навыки (умение смотреть в глаза, слушать, устанавливать контакт и др.) разбиваются на мелкие блоки, маленькие шаги, конкретные действия. Сначала ребенок осваивает каждое отдельное действие, а затем все соединяется, образуя сложный поведенческий навык.

Немаловажную роль в развитии ребенка с РАС играют различные арттерапевтические

формы работы (Нестерова, 2016). Однако необходимо отметить, что прежде чем предлагать ребенку ту или иную арттерапевтическую технологию, необходимо узнать интересы и желания ребенка с расстройством аутистического спектра, а также специфику аутистического расстройства. Не каждый из них любит рисовать, или лепить, или играть с песком. Важно выбрать то, что ребенку будет приятно делать, доставлять удовольствие, к чему он охотно будет возвращаться и в школьной аудитории, и в домашних условиях [3].

В заключении важно отметить, что проблема организации обучения и комплексного психолого-педагогического сопровождения школьников с расстройствами аутистического спектра является одной из наиболее актуальных для системы отечественного образования. Система обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с РАС должна включать компоненты, направленные на коррекцию нарушений развития во всех сферах деятельности ребенка (Хаустов, 2016). Причем все компоненты должны быть взаимосвязаны между собой и направлены на организацию такой среды, в которой ребенок с РАС мог бы освоить процесс обучения в полном объеме.

Список литературы

1. Галочкина Т.Ю., Черенёва Е.А. Модель обучения и психолого-педагогического сопровождения младших школьников с расстройствами аутистического спектра: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2016. - 116
2. Интернет-ресурс: Федеральная служба государственной статистики. <http://www.gks.ru/wps/w> обращения: 05.12.2017).
3. Нестерова А.А., Айсина Р.М., Суслова Т.Ф. Сопровождение позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра / А.А. Нестерова, Р.М. Айсина, Т.Ф. Суслова // Практическое руководство для педагогов. - Москва: РИТМ, 2016. — 192 с.
4. Семаго Н.Я., Соломахина Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. - 2017. - Том 15. - № 1.- С. 4-14.
5. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 125с.
6. Adamson, L., McArthur, D., Markos, Y., Dubar, B., & Bakeman, R. (2001). Autism and joint attention: Young children's responses to maternal bids. *Applied Developmental Psychology, 22*, 439-453.
7. Bieberich, A., & Morgan, S. B. (2004). Self-regulation and affective expression during play in children with autism or Down syndrome: A short-term longitudinal study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*, 439-448.
8. Ingersoll, B., Schreibman, L., & Stahmer, A. (2001). Brief report: Differential treatment outcomes for children with Autistic Spectrum Disorder based on level of peer social avoidance. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31* (3), 343-349.
9. Kasari, C., Freeman, S. F. N., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 611-620.
10. Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., & Yirmiya, N. (1988). Caregiver interactions with autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16*, 45-56.
11. Konstantareas, M., & Stewart, K. (2006). Affect regulation and temperament in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 143-154.

12. Siller, M., & Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 77-89.
13. Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52
14. Watson, L. (1998). Following the child's lead: Mothers' interactions with children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 51-59.