



АУТИЗМ и нарушения развития
Autism and Developmental Disorders (Russia)

№ 4 (57)

2017



ISSN 1994-1617



9 771994 161015

12+

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

Бородин 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»

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

The Editorial Council:

Alekhina 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»

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

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 Ефрема Лавренова, ученика 4 класса 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



АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Научно-практический журнал

Т. 15. № 4 (57) – 2017

Специальный выпуск:
**Комплексное сопровождение детей
с расстройствами аутистического спектра**

AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS (RUSSIA)

Scientific and practical journal

Vol. 15. No 4 (57) – 2017

The special issue
Comprehensive Support for Children with ASD

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



СОДЕРЖАНИЕ

МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РАС

С.В. Хотько

Организация комплексного сопровождения
детей с расстройствами аутистического
спектра в Ленинградской области

3

МНЕНИЕ ЭКСПЕРТА

С.А. Морозов

О критериях эффективности практик
работы с людьми, имеющими РАС

10

МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС

Г.В. Дон

Условия образования детей дошкольного
возраста, имеющих РАС, в группе
кратковременного пребывания

16

М.И. Береславская

Приемы организации поведения
и обучения детей с РАС, используемые
педагогами в начальной школе

ФРЦ МГППУ

26

Е.С. Гомозова

Базовые принципы методики Floortime

35

Д.С. Переверзева, С.А. Тюшкевич,

У.А. Мамохина, К.К. Данилина

Комплексный подход к диагностике
детей с РАС на примере клинического
случая, связанного с мутацией гена FMR1

42

Т.Ю. Сунько

Механизмы формирования коммуникативного
поведения в работе с обучающимися при
расстройствах аутистического спектра

47

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАС

В.С. Степанов

Посетители с РАС в музее:
пять шагов к инклюзии

53

Т.С. Кубасова

Социокультурная реабилитация детей
с РАС в Государственном Дарвиновском
музее. Программа «Другие»

57

М.А. Афонина, Л.В. Петрова, Е.А. Осипова

Доступная среда и инклюзивный парк
для досуга людей с ОВЗ

61

НОВОСТИ, СОБЫТИЯ, ДОКУМЕНТЫ

69

CONTENTS

MODELS OF ORGANIZATION OF COMPREHENSIVE SUPPORT FOR CHILDREN WITH ASD

S.V. Hot'ko

Organization of comprehensive support
for children with ASD
in Leningrad Oblast

3

EXPERT OPINION

S.A. Morozov,

On the efficiency criteria of work practices
with ASD people

10

MODELS & TECHNIQUES OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH ASD

G.V. Don

The conditions of preschool
education of children with ASD
in short-term groups

16

M.I. Bereslavskaya

The techniques of behavioral organization
and of teaching of children with ASD used by
teachers in primary school

of Federal Resource Center of MSUPE

26

E.S. Gomozova

Basic principles of Floortime

35

D.S. Pereverzeva, S.A. Tyushkevich,

U.A. Mamohina, C.K. Danilina

A complex approach in the diagnostics
of children with ASD.

FMR1 gene mutation clinical case

42

T.Ju. Sun'ko

Mechanisms for the formation
of communicative behavior in the work with
students with autism spectrum disorders

47

SOCIO-CULTURAL INTEGRATION OF CHILDREN WITH ASD

V.S. Stepanov

Visitors with ASD in the museum:
five steps to inclusion

53

T.S. Kubasova

Socio-cultural rehabilitation of children
with ASD in the State Darwin Museum.
Program «Others»

57

M.A. Afonina, L.V. Petrova, E.A. Osipova

The accessible environment and inclusive
leisure park for individuals with disabilities

61

NEWS, EVENTS, DOCUMENTS

69

МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РАС

MODELS OF ORGANIZATION OF COMPREHENSIVE SUPPORT FOR CHILDREN WITH ASD

Организация комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в Ленинградской области

С.В. Хотько*,

Комитет общего и профессионального образования
Ленинградской области,
Санкт-Петербург, Россия,
sv_hotko@lenreg.ru

Большая площадь Ленинградской области и разбросанность мест проживания детей с расстройствами аутистического спектра осложнили работу по построению в регионе модели комплексного сопровождения детей с аутистическими чертами. Описаны этапы работы и перечислены учреждения и организации, участвующие в процессе построения модели комплексного сопровождения детей и их родителей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, Ленинградская область, комплексное сопровождение, сетевое взаимодействие.

Особенности Ленинградской области, осложняющие организацию комплексной работы служб сопровождения детей с РАС

Для понимания условий, затрудняющих организацию доступной помощи детям с РАС, в которых работают службы сопрово-

ждения в регионе, следует привести статистику.

Ленинградская область с запада на восток протянулась на 500 км, а наибольшая протяженность с севера на юг составляет 320 км. В области проживают почти 1 млн. 800 тыс. человек. Регион включает 1 городской округ и 17 муниципальных районов,

Для цитаты:

Хотько С.В. Организация комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в Ленинградской области // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 3–9. doi: 10.17759/autdd.2017150401

* *Хотько Светлана Валерьевна*, заместитель председателя Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: sv_hotko@lenreg.ru

в состав которых входят 64 городских и 135 сельских поселений, т.е. преобладает сельская местность. Администрация Ленинградской области располагается в Санкт-Петербурге. В половине городских поселений население составляет более 10000 человек, а самыми крупными являются города Гатчина, Выборг и Всеволожск. Детей в Ленинградской области более 278 тысяч.

По данным Пенсионного фонда, 1,7% детей региона имеют инвалидность, из этого числа обратились и получают социальные услуги 1,3% семей с детьми. В 392 детских садах обучаются более 81 тыс. детей, в том числе более 10 тыс. детей с ОВЗ и почти 500 детей-инвалидов. В 373 школах обучаются более 152 тыс. школьников, из них 8 тыс. детей с ОВЗ и более 2 тыс. детей с инвалидностью.

По результатам мониторинга, в Ленинградской области на всех уровнях образования обучаются 115 детей с расстройствами аутистического спектра, в том числе в детских садах — 55, а в школах — 60 детей. На сегодняшний день обучение детей с РАС организовано в 24 детских садах и 33 школах, в том числе в 10 школах, реализующих адаптированные образовательные программы для детей с интеллектуальными нарушениями. Большинство детей имеют задержку психического развития или умственную отсталость.

Из сопоставления численности детей, имеющих аутистические расстройства, и общей характеристики региона становится понятным, что дети с аутизмом проживают в разных частях огромной по площади Ленинградской области, а учитывая психологические особенности детей, организовать их обучение в отдельных образовательных организациях и даже в отдельных классах в настоящее время в области не представляется возможным. Поэтому перед регионом была поставлена цель создать такую модель сопровождения детей с РАС, которая в существующих условиях и при использовании всех имеющихся ресурсов региона была бы экономически обоснована.

Задачи построения модели сопровождения детей с РАС

При построении модели комплексного сопровождения детей с РАС специалисты учитывали запросы семей и потребности детей в социальной адаптации, обучении и медицинском обслуживании, максимально обеспечивая взаимодействие всех участников процесса сопровождения. Решение этих задач было невозможно без комплексного подхода к организации дела: мониторинга численности детей, информирования населения о проблемах РАС, подготовки специалистов и методических пособий, поддержки семей, имеющих детей с РАС, координации работы органов социальной защиты, образования, здравоохранения региона, трансляции и обобщения опыта работы, расширения спектра услуг, оказываемых детям и семьям.

Начало работы по построению модели сопровождения

В апреле 2017 г. было проведено рабочее заседание группы представителей органов образования, здравоохранения и социальной защиты региона: Ленинградского областного центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, областного психоневрологического диспансера Ленинградской области и Ленинградского областного института развития образования. В результате заседания подтверждена необходимость развития межведомственного взаимодействия для оказания эффективной комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра в регионе.

В мае 2017 г. подписано соглашение между Комитетом общего и профессионального образования Ленинградской области и Московским государственным психолого-педагогическим университетом о сотрудничестве в целях развития в Ленинградской области системы помощи детям с расстройствами аутистического спек-

тра. В рамках этого соглашения запущен процесс сотрудничества с Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, в котором накоплен большой опыт работы с такими детьми. Следует отметить, что регион уже получает серьезную научную, методическую и практическую поддержку от ФРЦ. Рабочая группа специалистов различных сфер из Ленинградской области посетила в Москве Федеральный ресурсный центр и Центр реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», ознакомилась с моделями оказания помощи детям с РАС в условиях мегаполиса в отдельной образовательной организации.

С 1 сентября 2017 г. на базе Ленинградского областного центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи создано структурное подразделение **«Региональный ресурсный центр по сопровождению детей с РАС»**, специалисты которого начали осуществлять методическое сопровождение педагогов, деятельность по поддержке родителей, имеющих детей с РАС. Специалисты регионального ресурсного центра прошли бесплатное обучение в Федеральном ресурсном центре.

В регионе разработан проект плана действий по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра на территории Ленинградской области, который в ближайшее время будет утвержден Распоряжением Правительства Ленинградской области. В региональный план мероприятий Правительства Ленинградской области «Десятилетие детства» будут включены мероприятия плана действий по организации комплексного сопровождения детей с РАС. По плану предусматривается мониторинг численности детей, разработка необходимой методической и нормативной базы, мониторинг качества оказываемых услуг, обучение и сопровождение специалистов, разработка и проведение мероприятий для детей.

13 ноября 2017 г. в рамках задачи информирования населения и специалистов

о проблемах РАС в Ленинградской области был проведен первый вебинар для родителей и специалистов, работающих с детьми, имеющими РАС. На вебинаре выступили главный внештатный детский специалист-психиатр Минздрава в Северо-Западном Федеральном округе; руководитель областного ресурсного центра рассказал о его возможностях и о перспективах работы; заведующая кафедрой коррекционной педагогики Ленинградского областного института развития образования сообщила об особенностях организации обучения детей с РАС; также был представлен опыт работы с детьми, имеющими РАС, в учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Ивангородский центр ранней помощи для детей с ОВЗ».

Ежегодно в регионе проводятся мероприятия в рамках Всемирного дня распространения информации о проблемах аутизма (2 апреля).

Комплексное сопровождение детей с РАС в Ленинградской области

Комплексное сопровождение детей с РАС в Ленинградской области осуществляется учреждениями образования, социальной защиты и здравоохранения.

Процедуры диагностики и установление диагноза проводятся в **медицинских учреждениях**, откуда детей направляют на психолого-медико-педагогическую комиссию и в региональный ресурсный центр для определения условий организации обучения, получения консультаций и для составления программы индивидуального сопровождения. Для получения статуса ребенок-инвалид дети направляются на медико-социальную экспертизу. В медицинских учреждениях подбирается при необходимости медикаментозное лечение.

Обучение детей организуется в ресурсных классах и группах общеобразовательных организаций по месту жительства детей. В организации учебного процесса принимают участие тьюторы.

Социальное сопровождение детей с РАС и их семей проводится в учреждениях социального обслуживания в муниципальных районах Ленинградской области.

В течение всего срока обучения осуществляется сопровождение ребенка, родителей и специалистов, работающих с детьми с РАС, специалистами психолого-медико-педагогического школьного консилиума и при необходимости специалистами регионального ресурсного центра.

В Ленинградской области создана **многоуровневая система психолого-педагогического сопровождения обучающихся**.

Областной и муниципальный уровни психолого-медико-педагогического сопровождения Ленинградской области сегодня представлены 18 районными (по одной в каждом муниципальном районе и городском округе) и одной региональной психолого-медико-педагогической службой, что свидетельствует о решении задачи получения данной услуги.

Одним из важнейших звеньев системы сопровождения обучающихся в Ленинградской области являются психолого-медико-педагогические консилиумы образовательных учреждений.

За последние три года значительно возросло число специалистов служб сопровождения в общеобразовательных муниципальных организациях, в том числе педагогов-психологов, логопедов, социальных педагогов и тьюторов.

Областным законом об областном бюджете Ленинградской области на 2017 год и плановый период 2018–2019 годов утверждены **повышенные нормативы финансирования** детей с ОВЗ, в том числе детей с расстройствами аутистического спектра, с учетом тьюторского сопровождения (при соответствующем заключении ПМПК) обучающихся в образовательных организациях Ленинградской области.

Несмотря на то, что в сельской местности существует проблема педагогических кадров, на сегодняшний день проблема решается привлечением молодых специалистов, организацией профессиональной

переподготовки педагогических работников учреждений и четким построением сетевого взаимодействия.

Необходимое оборудование закупается в рамках реализации государственных программ Ленинградской области «Современное образование Ленинградской области» и «Социальная поддержка отдельных категорий граждан в Ленинградской области».

Опыт системной работы с детьми с РАС в учреждениях Ленинградской области

В настоящее время уже можно говорить об имеющемся положительном опыте работы с детьми с РАС в различных учреждениях Ленинградской области.

Во всех **образовательных организациях**, где учатся дети с аутизмом, созданы специальные образовательные условия с учетом потребностей каждого ребенка: информированные специалисты, адаптированные образовательные программы, комфортное образовательное пространство: зонированные помещения, имеются отдельные помещения для индивидуальных занятий, спроектированы интерактивный пол, интерактивные столы, приобретены специальное учебное оборудование, пособия и приспособления (например, для предупреждения у детей дезадаптивного поведения из-за сенсорных перегрузок используются наушники, для неговорящих детей и детей с речевыми проблемами — коммуникативные доски). Для детей с РАС специально организуются учебная деятельность и время перемены.

В работе педагогов и специалистов службы сопровождения используются методы и приемы, которые подбираются индивидуально для каждого ребенка, — расписания, методы альтернативной коммуникации, арт-терапия, игротерапия, элементы телесной и песочной терапии, наглядные методы и информационно-коммуникативные технологии.

На каждого ребенка в учреждении разрабатывается индивидуальная программа со-

провожения, осуществляется постоянный мониторинг его состояния и динамики развития, по результатам которых программа корректируется.

Учреждениями проводится большая работа с родителями детей с РАС, а также с другими участниками образовательного процесса, направленная на понимание особенностей детей и на формирование у детей стереотипа учебного поведения и навыков взаимодействия. Важная цель педагогов — добиться от окружения ребенка с РАС его принятия.

Опыт Приозерской школы-интерната подтверждает, что планомерная работа с ребенком и его окружением позволяет от индивидуальных занятий с тьютором в специально оборудованном помещении школы или на дому постепенно перейти к обучению в ресурсном классе при постоянном сопровождении тьютора, а со временем включаться во фронтальную работу класса.

С 2016 г. в структуре государственного **учреждения здравоохранения** «Ленинградский областной психоневрологический диспансер» функционирует «Кабинет диагностики и лечения расстройств аутистического спектра». Цель работы кабинета — обеспечение качественной и своевременной профилактической, квалифицированной лечебно-диагностической помощи пациентам с РАС. Важными задачами в работе кабинета являются: осуществление ранней диагностики РАС; оказание комплексной медико-психологической и социальной помощи детям и подросткам, имеющим аутистические черты, испытывающим трудности в социальной адаптации и усвоении образовательных программ. В основу работы кабинета положен бригадный принцип. Бригада формируется из лечащего врача-психиатра, клинического психолога, психотерапевта и логопеда. Благодаря бригадному подходу осуществляется выявление и своевременная диагностика нарушений психоэмоционального развития у детей, уточнение диагноза и особенностей состояния для подбора адекватных видов терапии и ле-

чебной тактики. В реабилитационных целях используются семейная психотерапия и арт-терапия. В настоящее время в «Кабинете диагностики и лечения расстройств аутистического спектра» наблюдаются 64 ребенка.

В условиях реабилитационного центра дети с РАС получают медицинскую реабилитацию с использованием лечебной физкультуры, ручного и аппаратного массажа, физиотерапевтического лечения, которое включает в себя и водолечение. Для оздоровления и для снятия повышенной тревожности у детей активно используются галокамера («соляная пещера») и массажные комплексы с применением метода эластичного псевдокипящего слоя.

В Ленинградской области в комплексном сопровождении детей с РАС и семей их воспитывающих активно участвуют учреждения **системы социальной защиты** населения — центры и отделения социального обслуживания, реабилитационные центры для детей-инвалидов, социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, центры помощи семье и детям. В настоящее время 18 учреждений социальной защиты населения оказывают социальные услуги детям с РАС и их семьям.

В целях продуктивной коррекционно-образовательной деятельности, реабилитации и социализации детей с расстройствами аутистического спектра в центрах реабилитации детей-инвалидов разработаны и реализуются специальные программы.

Сопровождение ребенка с РАС невозможно без поддержки семьи. В 2013 г. специалистами Реабилитационного центра для детей с органичными возможностями «Дарина» Гатчинского муниципального района для обмена опытом между родителями и оказания им психологической поддержки организован **«Клуб родителей детей с РАС»**.

Основной целью всей проводимой работы с детьми и молодыми людьми с РАС является их максимально возможная социальная адаптация и интеграция в общество. В учреждениях соцзащиты и центрах

психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи работают **группы социализации**, которые совместно посещают дети и родители. Основные задачи таких групп — формирование социальной мотивации, развитие у детей и взрослых коммуникативных навыков, в том числе с использованием средств дополнительной коммуникации; усвоение и закрепление правил поведения в различных социальных ситуациях; овладение приемами саморегуляции, развитие у детей произвольности. В коррекционной работе с детьми, имеющими РАС, используется множество методов и приемов, среди них — иппотерапия, широко применяемая для социализации ребенка, развития у него координации, моторики и речевых навыков.

Государственное профессиональное образовательное учреждение Ленинградской области «Мультицентр социальной и трудовой интеграции» создано в 2015 году, основной вид его деятельности — **профессиональное обучение** молодых людей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья, расширение возможностей их последующего трудоустройства и занятости путем развития трудовых навыков, сопровождения профессиональной подготовки.

Примером результативного сопровождения ребенка с РАС служит история выпускника Лесобиржской школы-интерната, который, имея расстройство аутистического спектра и легкую степень умственной отсталости, по окончании школы поступил

на обучение в Мультицентр социальной и трудовой интеграции и успешно освоил профессию изготовителя художественных изделий из бересты. Благодаря тесному взаимодействию учреждения с родителями молодого человека было организовано семейное предприятие по изготовлению изделий из бересты. Сегодня молодой человек вместе с родителями принимает активное участие в областных выставках и других мероприятиях, проводит мастер-классы, обучая приемам этого ремесла.

Однако, несмотря на существующую практику и имеющиеся ресурсы для сопровождения детей с РАС, в Ленинградской области остается ряд проблем и требующих решения вопросов по координации деятельности организаций системы комплексной помощи детям с РАС и их семьям; по эффективному обмену накопленным опытом, его анализу, обобщению и дальнейшему распространению; по унификации программно-методических ресурсов; совершенствованию системности и преемственности комплексной помощи, по повышению уровня информированности специалистов различных организаций и населения в вопросах оказания комплексной помощи детям РАС. Также признана необходимость увеличения числа организаций, включенных в сетевое взаимодействие.

Открытие в Ленинградской области и развитие «Регионального ресурсного центра по сопровождению детей с РАС» позволит решить поставленные задачи. ■

Organization of comprehensive support for children with ASD in Leningrad Oblast

S.V. Hot'ko*,

General and professional education committee
of Leningrad Oblast,
Saint-Petersburg, Russia
sv_hotko@lenreg.ru

Large area of Leningrad Oblast and scatteredness of residences of children with autism spectrum disorders complicated the work on formation of the model of comprehensive support for ASD children in region. Stages of work are described. Institutions and organizations, which are involved in the process of the formation of the model of comprehensive support for children and their families, are listed.

Keywords: autism spectrum disorders, Leningrad Oblast, comprehensive support, network interaction.

For citation:

Hot'ko S.V. Organization of comprehensive support for children with ASD in Leningrad Oblast. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2017. Vol. 15. No 4. С. 3–9. doi: 10.17759/autdd.2017150401

* *Hot'ko Svetlana Valer'evna*, vice-chairman General and professional education committee of Leningrad Oblast, Saint-Petersburg, Russia. E-mail: sv_hotko@lenreg.ru

МНЕНИЕ ЭКСПЕРТА
EXPERT OPINION

О критериях эффективности практик работы с людьми, имеющими РАС

С.А. Морозов*,
ФГАУ «ФИРО», АПК и ППРО,
РОБО «Общество помощи аутичным детям “Добро”»
Москва, Россия,
morozov-ca@mail.ru

Анализ практик работы с людьми, имеющими аутизм, имеет серьезное прикладное значение. Он проводится, прежде всего, для выявления эффективности воздействия различных факторов и их совокупности на развитие людей с аутизмом, и главное — на уровень их социальной адаптации. Рассматривается вопрос об эффективности коррекции расстройств аутистического спектра как в плане выбора методов и практик работы с детьми с аутизмом, так и в плане эффективности методов как таковых. Также рассмотрено содержание понятия «эффективность коррекции расстройств аутистического спектра». Определены наиболее адекватные из современных подходов к оценке эффективности методов и практик коррекции аутистических расстройств, перспективы и направления исследований этого показателя.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, аутизм, коррекция, эффективность коррекционной работы.

По данным статистики, частота встречаемости расстройств аутистического спектра растет, Всемирная организация здравоохранения полагает, что аутизм об-
наруживается примерно у **1%** населения Земли. Далее срабатывает эффект домино: высокая частота встречаемости приводит к повышению спроса на услуги по

Для цитаты:

Морозов С.А. О критериях эффективности практик работы с людьми, имеющими РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 10–15. doi: 10.17759/autdd.2017150402

* *Морозов Сергей Алексеевич*, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования»; доцент Федерального государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»; председатель Региональной общественной благотворительной организации «Общество помощи аутичным детям “Добро”», Москва, Россия. E-mail: morozov-ca@mail.ru

лечебно-коррекционной помощи детям с аутизмом, которые, в свою очередь, стимулируют развитие рынка предложения таких услуг. И уже в начале XXI века учесть все варианты предлагаемых методов лечения и коррекции аутизма стало очень трудно, скорее невозможно. Появились «лучшие», «научно доказанные» и даже «единственно правильные» подходы, родители в Интернете обмениваются «лучшими практиками», по этому поводу проводится множество семинаров, конференций и форумов, бессчетное количество «мастер-классов».

Понять это явление можно: аутизм — расстройство часто тяжелое, всегда хроническое. Оно вызывает у родителей детей с аутизмом тревогу за их будущее и естественное стремление найти возможность помощи. Перед ними — широчайший спектр предложений, и остановиться на каком-то одном или на нескольких очень трудно

Не вызывает сомнений, что выбор оптимального пути должен быть обоснован, и попытки разработать принципы и критерии такого выбора предприняты и в нашей стране, и за рубежом [1; 2; 3; 5; 7].

Вопрос, однако, не только и не столько в этом. Чтобы рекомендовать тот или иной подход, метод или технологию, нужно быть убежденными в их эффективности. Практика показывает, что в большинстве случаев авторы различных подходов к коррекции аутизма не слишком утруждают себя установлением показаний и противопоказаний к применению разработанного ими метода и предпочитают сосредотачиваться на критике конкурентов (иногда в науке, иногда в бизнесе). Как заметил один из наиболее уважаемых специалистов в области коррекции аутизма Эрик Шоплер (*Eric Schopler*), в большинстве случаев многие из предлагаемых методов преследуют скорее интересы маркетинга, чем помощи детям с РАС [7].

Возникают новые вопросы: по каким критериям оценить эффективность методического подхода (метода, технологии); как

сравнивать, какой из методов эффективнее, и наконец, что такое эффективность метода в случае коррекции аутизма?

Это вопросы совсем не праздные, но очень важные практически.

Крупнейший специалист в области психиатрии детей с аутизмом Майкл Раттер (*Michael Rutter*) пришел совсем не к оптимистическому выводу: «В отличие от большинства психических расстройств, аутизм характеризуется отсутствием существенных изменений в результате лечения» [6]. Те же тона доминируют в обзоре Саймона Барона-Коэна (*S. Baron-Cohen*) с сотрудниками: эффективность современных поведенческих методов в лучшем случае умеренная, а часто — низкая (см. табл. 1).

Последнее исследование [4] вызывает большое недовольство у приверженцев поведенческих подходов, большинство которых твердо стоят на том, что АВА — единственный научно обоснованный подход к коррекции аутизма. Действительно, научная обоснованность АВА не вызывает сомнений: именно бихевиоризм ввел в психологию принцип вероятностной организации поведения, что позволяет легко использовать аппарат математической статистики и получать вполне доказательные результаты. Однако заключение, что это единственный научный метод — несомненно ошибочно: во-первых, все остальные подходы придется считать ненаучными, что вряд ли соответствует действительности, и, во-вторых, научность развивающих методов тоже доказана (скажем, высокой воспроизводимостью).

Действительно, положение Б. Скиннера (*B. Skinner*) о влиянии последствия (consequence) на временную связь между предшествующим (запускающим) фактором (antecedent) и поведением (behavior) справедливо считается абсолютно доказанным, но это верно при определенных условиях (например, при стабильности факторов, не входящих в систему «стимул — реакция», но способных влиять на эту связь). В случае РАС о стабильности внешних и особенно внутренних условий

Эффективность основных поведенческих подходов [4]

Поведенческие подходы	Целевая группа	Эффективность	Цели и основные характеристики
Основанные на АВА общие подходы			
Раннее интенсивное поведенческое вмешательство (Early intensive behavioral intervention, EIBI)	До возраста 5 лет	Низкая или умеренная	Основано на принципах АВА, проводится дома или в школе, применяется метод дискретных проб (то есть обучение упрощено и пошагово структурировано); отношение взрослый – ребенок – 1:1; интенсивность обучения – 20–40 часов в неделю на протяжении 1–4 лет
Денверская модель раннего вмешательства (Early start denver model, ESDM); иногда совместно с моделью, основанной на развитии, индивидуализации и построении отношений, применяемой в раннем возрасте – Developmental Individual Relationship-Based model – Floortime (DIR/Floortime)	До возраста 5 лет	Умеренная (ESDM) или неизвестная (ESDM + DIR/Floortime)	Цель ESDM – ускорить развитие ребенка по всем основным направлениям (доменам); непосредственные задачи определяются на основании обследования; подчеркивается значение: развития социальной коммуникации; способности устанавливать межличностное взаимодействие; значение имитации, основанной на межличностном развитии, на социальном внимании и мотивации; используется соединение принципов АВА и отработки основной реакции (Pivotal response training, PRT) – естественный подход, в котором выделяются так называемые основные области развития ребенка, включая мотивацию, ответ на множественные воздействия, самоконтроль и способность инициировать социальное взаимодействие. Floortime выделяет функциональное эмоциональное развитие, индивидуальные различия в сенсорной модуляции, планирование и процессинг в двигательной сфере, отношениях и взаимодействии
Общее структурированное обучение			
TEACCH	Дети, подростки, взрослые	Низкая	Проводится: структурирование окружения и активностей, которые понятны индивиду; делается упор на относительно сильное зрительное восприятие и на «подтягивание» более слабых сторон индивида; используются индивидуальные интересы для стимулирования обучения; поддерживается содержательная коммуникация, возникающая по собственной инициативе индивида
Воздействие на отдельные навыки-мишени			
PECS	Неговорящие дети	Умеренная	Обучение спонтанным социально-коммуникативным навыкам через использование символов и картинок

говорить сложно, об однородности контингента – просто невозможно. Получается, что уже из самой природы бихевиоризма, из присущих ему положений вытекает необходимость установления граничных условий применения основанных на этом направлении психологии методов (показаний

и противопоказаний к применению, говоря медицинским языком).

Действительно, директора Принстонского института развития ребенка Пат Крантц (Pat Krantz) и Линн МакКланнахан (Lynn McClannahan), обучая российских специалистов, советовали не исполь-

зовать АВА в случаях процессуального аутизма, что оказалось в значительной степени верно. У детей с тяжелым аффективным дефектом (на грани эмоциональной тупости) никакое подкрепление не оказывало мотивирующего действия, у других, с высоким интеллектом и сохранной способностью к рефлексии, выраженное чувство собственной самости не позволяло работать за подкрепление («какие-то конфетки-монетки»).

Известный историк науки Daniel Robertson подчеркивает, что от древних греков вплоть до современной эмпирической психологии полагалось очень важным соответствие проверяемой гипотезы и методов, с помощью которых хотят ответить на поставленные в гипотезе вопросы [7].

В случае РАС, если гипотезы касаются отдельных функций, то даже при самой максимальной эффективности это мало что дает для оценки метода *per se*¹: именно применение того или иного метода ко всей популяции детей с аутизмом, без учета показаний и противопоказаний, приводит к тем результатам, которые получили Саймон Барон-Коэн и его коллеги. Именно поэтому Ивар Ловаас в последние свои годы очень огорчался, что АВА, которому он посвятил большую часть жизни, примерно половине детей с аутизмом не подходит².

Есть и еще одна сторона вопроса об оценке эффективности методов помощи детям с РАС.

Возможность использования традиционных способов оценки эффективности методического подхода при аутизме вызывает большие сомнения, так как:

— Из-за неоднородности контингента дисперсия результатов очень высока, судить об эффективности трудно.

— Попытки унифицировать выборку за счет выделения подгрупп людей с аутизмом не слишком состоятельны из-за отсутствия классификации аутизма, и, кроме того, автоматически ограничивается контингент,

на котором может быть использован потенциальный результат.

— Из-за первазивного характера нарушений возникают очень большие сложности с формированием контрольных групп.

— Плацебо-контроль ненадежен из-за социальных обстоятельств и многофакторности воздействия.

— Двойной слепой контроль не вполне подходит для психолого-педагогических методов в принципе и из этических соображений.

Выводы

В этой ситуации приходится вслед за Эриком Шоплером заключить, что в настоящее время единственно возможной оценкой эффективности применяемых практик является динамика развития каждого отдельного человека с аутизмом. Именно это лежит в основе подхода, ориентированного на ребенка, во вторую очередь, — на семью.

Основная точка отсчета — уровень социальной адаптируемости каждого человека с аутизмом.

Следовательно, объектом изучения исследователей должны стать — история болезни, развития, жизни человека с аутизмом; комплексный внимательный лонгитюдный анализ анамнестических, клинических, катамнестических данных по-настоящему рандомизированно, без выбора «хороших» или «плохих» случаев, с анализом широкого спектра факторов, — рандомизированно в действительном смысле этого слова.

Практическая задача — лонгитюдный анализ отдельных историй развития людей с аутизмом по многим параметрам, включая:

— адекватность выбора коррекционного подхода (в динамике!);

— достаточность объема занятий;

¹ В чистом виде (прим. редактора).

² Сообщение С.С. Морозовой на основе личных контактов с И. Ловаасом в 2008 году.

— различные аспекты работы с родителями: время начала, продолжительность, интенсивность, адекватность формы и уровня занятий, правильный выбор стиля занятий и их ориентированности на длительное, многолетнее взаимодействие.

Подчеркиваю: очень важно, чтобы анализ историй развития проводился **без выбора**: особый интерес представляют истории не по типу «счастливых», но сложные

по генезу и не столь благополучные по результату.

Цель анализа практик работы с людьми с аутизмом — выявление истинного значения воздействия различных факторов и их групп на развитие и на уровень социальной адаптации и адаптируемости: а) для данного отдельного человека, б) для определенной группы лиц с аутизмом, в) для всех людей с аутизмом. ■

Литература

1. Морозова С.С. Коррекционная работа при осложненных формах детского аутизма. Ч. I, ч. II. М., 2004.
2. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М., 2007.
3. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. М., 2013.
4. Lai M.-Ch., Lombardo M.V., Baron-Cohen S. Autism (seminar). www.thelancet.com Published online September 26, 2013. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539.1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539.1)
5. Reichow B., Doering P., Chicchetti D.V. (eds). Evidence-Based Practices and Treatments for Children with Autism, 2011.
6. Rutter M. Changing Concepts and Finding on Autism // Journal of Autism and Developmental Disorders, 2013. Vol. 43. Pp. 1749–1757.
7. Schopler E. Comments to C. Lord et al. «Challenges in Evaluating Psychological Intervention for Autistic Spectrum Disorders» // Journal of Autism and Developmental Disorders, 2005. Vol. 35. No. 6. Pp. 709–711.

On the efficiency criteria of work practices with ASD people

S.A. Morozov*,

«Federal education development institute»,
The Academy of Professional Development
and Re-Training of Educators;
Society for help for autistic children «Dobro»,
Moscow, Russia,
morozov-ca@mail.ru

The analysis of different practices of work with ASD people has important application value. First of all, it aims to identify the effectiveness of various factors and their combination on the development of people with autism, and on the level of their social adaptation. The question of the effectiveness of correction of ASD is considered both in terms of the choice of techniques and practices for work with ASD children, and in terms of the effectiveness of techniques as such and the content of «effectiveness of correction of ASD» concept. The most competent of the modern approaches to the evaluation of the effectiveness of the techniques and the practice of correction of autistic disorders, the prospects and directions of research of this indicator are determined.

Keywords: autism spectrum disorders, ASD, autism, correction, effectiveness of correction work.

References

1. *Morozova S.S.* Korrektsionnaya rabota pri oslozhnennykh formakh detskogo autizma [Correction of complicated forms of childhood onset autism]. M., 2004.
2. *Morozova S.S.* Autizm: korrektsionnaya rabota pri tyazhelykh i oslozhnennykh formakh. [Autism: correctional activity of difficult and complicated forms]. M., 2007.
3. *Morozova S.S.* Osnovnye aspekty ispol'zovaniya ABA pri autizme [Basic aspects of using ABA with autistic people]. M., 2013.
4. *Lai M.-Ch., Lombardo M.V., Baron-Cohen S.* Autism (seminar). *www.thelancet.com* Published online September 26, 2013. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539.1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539.1)
5. *Reichow B., Doering P., Chicchetti D.V (eds).* Evidence-Based Practices And Treatments for Children with Autism, 2011.
6. *Rutter M.* Changing Concepts and Finding on Autism // *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2013. Vol. 43. Pp. 1749–1757.
7. *Schopler E.* Comments to C. Lord et al. «Challenges in Evaluating Psychological Intervention for Autistic Spectrum Disorders» // *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2005. Vol. 35. No. 6. Pp. 709–711.

For citation:

Morozov S.A. On the efficiency criteria of work practices with ASD people. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2017. Vol. 15. No 4. C. 10–15. doi: 10.17759/autdd.2017150402

* *Morozov Sergey Alekseevich*, Ph.D. in Biology, leading research fellow, federal state autonomous establishment «Federal education development institute»; associate professor, The Academy of Professional Development and Re-Training of Educators; Chairman of the Regional Public Charitable Organization Society for the Care of Autistic Children «Dobro», Moscow, Russia. E-mail: *morozov-ca@mail.ru*

МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ
ДЕТЕЙ С РАС
MODELS & TECHNIQUES OF SUPPORT FOR CHILDREN
WITH ASD

**Условия образования детей
дошкольного возраста,
имеющих РАС, в группе
кратковременного пребывания**

Г.В. Дон*,
ФРЦ МГППУ,
Москва, Россия,
galina.don@gmail.com

Затрагивается актуальная проблема организации образования детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и условий предоставления им качественной психолого-педагогической и коррекционно-развивающей помощи. Перечислены цели, задачи и условия образования детей в группах кратковременного пребывания. Подробно рассмотрены предпосылки эффективной реализации образовательной программы для детей дошкольного возраста, имеющих расстройства аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, специальные условия, дошкольное образование, группа кратковременного пребывания.

Обеспечение доступности качественно-го дошкольного образования, расширение вариативности его форм — в числе приоритетов Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы, утвержденной Указом Президента России

1 июня 2012 г. Одной из мер, направленных на выполнение этого положения, является предоставление детям качественной психологической и коррекционно-педагогической помощи в образовательных учреждениях. Психолого-медико-педагогическое

Для цитаты:

Дон Г.В. Условия образования детей дошкольного возраста, имеющих РАС, в группе кратковременного пребывания // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 16–25. doi: 10.17759/autdd.2017150403

* Дон Галина Васильевна, 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: galina.don@gmail.com

сопровождение в дошкольном возрасте позволяет обеспечить коррекцию основных недостатков в развитии ребенка к моменту начала обучения на ступени начального общего образования и таким образом подготовить его к обучению в общеобразовательном учреждении [3].

Дети дошкольного возраста, имеющие расстройства аутистического спектра, — одна из многочисленных категорий среди детей с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время детям дошкольного возраста с РАС психолого-медико-педагогические комиссии рекомендуют пребывание в дошкольных образовательных организациях в группах полного дня или в группах кратковременного пребывания (ГКП), что является важным шагом к их социализации и развитию. При этом у специалистов образовательных организаций возникает много вопросов о том, как помочь ребенку с РАС адаптироваться, как сделать ситуацию нахождения его в группе развивающей и обеспечивающей условия для формирования жизненных компетенций.

В период дошкольного возраста проявляется высокая вариабельность возможных сценариев развития ребенка с РАС. Выраженность нарушений может быть от незначительных до грубых, приводящих к тяжелым проблемам адаптации.

Перечислю нарушения, осложняющие включение детей с РАС в образовательную среду:

- значительные различия в развитии импрессивной и экспрессивной речи,
- стереотипные формы поведения (моторные, речевые стереотипии),
- потребность в соблюдении постоянства, высокая чувствительность к изменению привычных ситуаций,
- нарушенная чувствительность,
- низкая выносливость во взаимодействии,
- неравномерность когнитивного развития,
- дезадаптивное поведение.

Основными преградами для адаптации и включения детей с РАС в образовательную среду являются нарушения поведения, импрессивной и экспрессивной речи.

Особенности социального, речевого, сенсорного и когнитивного развития детей дошкольного возраста с РАС вызывают необходимость создания для них специальных условий, обеспечивающих эффективность обучения и воспитания.

Вариативные модели организации образования детей дошкольного возраста с РАС¹

В настоящее время в России выстроены и действуют пять различных моделей дошкольного образования детей с РАС:

1. Инклюзивная группа (ребенок с РАС включается в группу общеразвивающей направленности с типично развивающимися сверстниками).

2. Инклюзивная группа с использованием технологии ресурсной зоны (ребенок включается в группу общеразвивающей направленности с типично развивающимися сверстниками, индивидуальная работа ведется в ресурсной зоне).

3. Интегрированная группа (ребенок с РАС включается в группу компенсирующей направленности с детьми с другими особенностями развития).

4. Специализированная группа для детей с РАС.

5. Надомное обучение.

Цели деятельности ГКП для детей с РАС

- обеспечение коррекции нарушений развития детей,
- оказание им квалифицированной помощи в освоении программы,
- разностороннее развитие их с учетом возрастных и индивидуальных особенно-

¹ По книге Морис К., Грин Д., Стивен К.Л. [2].

стей и особых образовательных потребностей,

- социальная адаптация,
- содействие родителям (законным представителям) детей с РАС в организации их воспитания и обучения.

Задачи психолого-педагогической работы в ГКП

Задачи деятельности ГКП определяются с учетом особенностей развития детей и их реальных возможностей в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогических комиссий и психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации:

- определение (выявление) индивидуальных особенностей и специфических образовательных потребностей,
- создание специальных условий, способствующих адаптации, социализации, коррекции нарушений развития детей с РАС, освоению ими адаптированной образовательной программы.

Основные принципы организации образовательного процесса

- внимательное, глубокое и всестороннее обследование ребенка,
- учет особенностей психофизического развития и индивидуальных особенностей ребенка в построении индивидуальной образовательной траектории,
- реализация междисциплинарного подхода, обеспечивающего комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с РАС,
- принцип комплексного подхода, обеспечивающий развитие детей во всех пяти взаимодействующих образовательных областях,
- соответствие применяемых форм, методов и средств организации образовательного процесса особенностям психофизического развития и возраста детей, их

потребностям и интересам, требованиям охраны жизни и здоровья,

- дифференцированная система коррекционной работы и обучения,
- принцип систематичности оценки динамики развития детей с РАС,
- принцип сотрудничества и взаимодействия с родителями детей с РАС.

Специальные условия для получения образования детьми дошкольного возраста с РАС

Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с РАС требует специальных условий для получения образования, в том числе:

- психолого-педагогических,
- кадровых,
- организационных.

Психолого-педагогические условия реализации образовательной программы

— Проведение диагностики нарушений развития и социальной адаптации детей с РАС. Результаты психолого-педагогической диагностики используются для определения и решения задач психолого-педагогического сопровождения и проведения профессиональной квалифицированной коррекции развития детей.

— Определение целей и задач образовательной деятельности по результатам диагностики и наблюдения за ребенком в адаптационный период. Цели и задачи ставятся в соответствии с выявленным уровнем возрастного развития детей: понятные, простые, конкретные и доступные. Объем решаемых задач образовательной деятельности определяется в соответствии с продолжительностью пребывания детей в ГКП.

— Адаптация содержания образовательной программы для детей с РАС. Содержание программы предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие детей

во всех пяти образовательных областях. Конкретное содержание образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами образовательной деятельности и реализуется в различных видах деятельности [4].

— Отбор, разработка и использование специальных коррекционно-развивающих программ. В условиях подготовки детей с РАС к школе необходимой становится деятельность по формированию стереотипа учебного поведения, по обучению альтернативному поведению. Стереотип учебного поведения включает навыки, которые помогают ребенку учиться, а снятие нежелательного поведения повышает эффективность обучения.

— Отбор и использование специальных методов, приемов и средств обучения детей дошкольного возраста с РАС. В ходе коррекции нарушений развития детей с РАС применимы не отдельные методы и приемы, а комбинации целого спектра техник, которые становятся эффективными только при условии их совместного использования. К ним относятся такие как альтернативные средства коммуникации, коммуникативные книги, система подсказок и поощрений, социальные истории, видеомоделирование и др.

— Отбор и адаптация специальных дидактических материалов, адаптация заданий для разного уровня развития детей с РАС. Прием визуализации при обучении детей с РАС является одним из важных условий повышения эффективности реализации образовательной программы. В связи с этим подбираются, разрабатываются и используются самые разнообразные дидактические материалы, среди которых предметы, игрушки, картинки, природный материал, схематические изображения, фото- и видеоматериалы и многое другое.

— Организация различных форм обучения в зависимости от уровня социализации ребенка и его адаптации к условиям ГКП. Адаптация к условиям образовательной организации является крайне важным и ча-

сто непростым этапом для многих детей с РАС, особенно когда включение в детский коллектив становится первым шагом к самостоятельности, выходу из привычного окружения семьи, и переходом на другую ступень образования. Дети с тяжелыми аутистическими расстройствами, которые имеют значительные нарушения социального развития, поведения, речевой и неречевой коммуникации, нуждаются в первую очередь в обеспечении необходимого объема индивидуальных занятий, позволяющих сформировать базовые навыки. А адаптация к группе станет уже задачей следующего этапа работы. Алгоритм прохождения адаптационного периода в образовательной организации ребенка дошкольного возраста с РАС подробно раскрыт в методических рекомендациях М.В. Братковой и О.В. Караневской [1].

Для коррекционной помощи ребенку создаются условия в соответствии с **программой коррекционно-развивающей работы**, обеспечивающей удовлетворение особых образовательных потребностей детей с РАС. Коррекционно-развивающая работа предполагает проведение индивидуальных, подгрупповых (2–3 ребенка) и групповых форм организации занятий, требует составления графика участия в них детей.

Кадровые условия реализации образовательной программы для детей дошкольного возраста с РАС

Дети дошкольного возраста с РАС, поступающие в ГКП, имеют, как правило, разные рекомендации по образовательным программам, в том числе:

- АООП для детей с РАС,
- АООП для детей с РАС с учетом психофизических особенностей детей с ЗПР,
- АООП для детей с РАС с учетом психофизических особенностей ребенка с умственной отсталостью.

Это подчеркивает различия в развитии детей с РАС и требует проектирова-

ния индивидуального образовательного маршрута для каждого. А условия кратковременного пребывания детей в группе накладывают обязательства к большей методической компактности и целенаправленности деятельности педагогов.

Педагоги, реализующие образовательную программу в ГКП, должны иметь следующие качества и умения, формирующие компетентность:

— знание и учет особенностей детей с РАС,

— владение навыками взаимодействия с такими детьми с использованием альтернативных средств коммуникации,

— владение методами и приемами работы, направленными на формирование разных навыков и на устранение нежелательных форм поведения,

— владение навыками обучения детей по АООП, адаптации учебных материалов, навыками проведения коррекционной работы.

Командная работа педагогов и партнерские отношения с родителями обуславливают:

— включение в образовательный процесс специалистов разного профиля и самих родителей,

— учет и согласованность действий всех специалистов и родителей при реализации программы.

Дополнительные кадровые ресурсы могут быть обеспечены включением в образовательный процесс тьюторов в соответствии с рекомендациями ПМПК или родительского тьютора в соответствии с заключением консилиума организации.

Повышение квалификации специалистов — обязательное условие профессионального роста педагогов и оказания эффективной помощи.

Организационные условия реализации образовательной программы для детей дошкольного возраста с РАС

Режим пребывания детей дошкольного возраста с РАС в ГКП определяется в со-

ответствии с кадровыми и материально-техническими условиями организации и может составлять от 3 до 5 часов пребывания.

Наполняемость ГКП определяется с учетом возраста детей, их состояния здоровья, специфики образовательной программы в соответствии с требованиями СанПиН. Наполняемость ГКП для детей с РАС не должна превышать 5 детей.

Режим дня и его визуализация обеспечиваются при помощи расписаний, фотографий, предметов-символов, рисунков, пиктограмм, иллюстрирующих последовательность событий, происходящих в течение дня. Это помогает структурировать занятия и снять тревожность детей. В режиме дня выделяется время в начале дня и по его завершении для организации и проведения общего круга.

Основные режимные моменты в ГКП включают:

— приветствие детьми друг друга в кругу с представлением собственного имени. Детей учат в различных формах проявлять знаки внимания к другим людям;

— непрерывную образовательную деятельность (занятие), чередующуюся с самостоятельной деятельностью ребенка или с совместной деятельностью воспитателя с детьми,

— ритуал прощания в кругу (например, с задуванием свечи или прощальным «салютом» из детских рук).

Использование визуального режима дня означает следование структурным моментам, представленным разными видами деятельности. Сначала последовательно выкладывается изображение деятельности в каждый отдельный отрезок времени, а после ее завершения изображение убирается. В последующем выкладываются сразу все режимные моменты с изображением всех видов деятельности, а смена режимных моментов фиксируется, например, стрелкой.

Организация образовательного процесса в ГКП регламентируется *расписанием занятий*, разрабатываемым и утверждаемым организацией самостоятельно. Спец-

ифика ГКП предполагает ограниченное время пребывания в ней ребенка. В связи с этим образовательный процесс в ГКП организуется максимально компактно, так, чтобы в условиях ограниченного времени не упустить из виду ни одного важного направления развития, способствовать адаптации детей к среде, социализации в коллективе сверстников и взрослых. В связи с этим время распределяется экономно, так, чтобы его хватило и для самостоятельной деятельности детей, и для развивающих занятий с педагогом, и для коррекционных занятий со специалистами.

Образовательные программы реализуются при соблюдении требований государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов через *непрерывную образовательную деятельность, совместную деятельность воспитателя с детьми и через самостоятельную деятельность детей.*

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки соответствует санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций», утвержденным постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 (зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 29 мая 2013 г., регистрационный № 28564) [5].

В ГКП для детей старшего дошкольного возраста продолжительность непрерывной образовательной деятельности составляет:

- не более 25 минут для детей 5—6 лет,
- не более 30 минут для детей 6—7 лет.

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки в старшей и подготовительной группах — 45 минут и 1,5 часа в день соответственно.

Расписание занятий составляется так же как и режим дня, наглядно: с помощью фотографий, предметов-символов, рисунков, пиктограмм. Предмет, изображенный на

визуальной подсказке, должен быть тесно связан с определенным видом деятельности и хорошо понятен ребенку.

Правила использования расписания и порядок выполнения заданий на занятии

При работе по расписанию перед началом выполнения каждого последующего вида деятельности ребенку показывают фотографию или другую визуальную подсказку с соответствующим изображением, чтобы он соотносил свои действия с расписанием. После выполнения очередного задания из расписания убирается соответствующая фотография. Это необходимо для того, чтобы ребенок понял, что данный вид деятельности завершен, и можно переходить к следующему.

Работа с расписанием и включенными в него заданиями проводится по правилам:

— в расписание необходимо всегда включать интересные для ребенка виды деятельности (наиболее интересный вид деятельности нужно помещать в конец расписания как положительное подкрепление/вознаграждение);

— задания, включенные в расписание, должны быть для ребенка доступными (трудновыполнимые задания могут провоцировать вспышки дезадаптивного поведения);

— увеличение количества заданий в расписании и их усложнение должны осуществляться постепенно и соответствовать уровню развития ребенка;

— при выполнении заданий необходимо соблюдать последовательность, указанную в расписании (смена последовательности недопустима);

— ребенка нужно хвалить и поощрять после выполнения каждого задания (это стимулирует его к дальнейшей работе);

— выполнение всех заданий, включенных в расписание, обязательно.

Занятие заканчивается только после завершения последнего задания.

Отбор и использование программ, специальных методик и методических пособий для обучения и развития детей с РАС

В перечень программно-методического обеспечения должны быть включены примерная адаптированная основная общеобразовательная программа для детей дошкольного возраста с РАС и адаптированная основная общеобразовательная программа образовательной организации, на основе которых разрабатывается адаптированная образовательная программа для конкретного ребенка с РАС.

Осуществляется подбор программно-методического обеспечения по коррекции нарушений развития и адаптации детей дошкольного возраста с РАС.

В связи с тем, что у детей с РАС отмечается широкий спектр различных нарушений, в т.ч. интеллектуальные, речевые нарушения, задержка психического развития, и др., перечень программно-методического обеспечения может включать методическую литературу для работы с детьми с учетом этих нарушений

Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды

Организация развивающей предметно-пространственной среды предполагает обеспечение множества условий и факторов. Перечислим.

Адаптация среды к особенностям и потребностям детей с РАС (пространство характеризуется привлекательностью, упорядоченностью и функциональностью), которая может включать:

— выбор и организацию особого рабочего места для ребенка с РАС в группе, визуальное выделение рабочего места ребенка (например, его фотографией);

— создание комфортной сенсорной среды: организацию особого освещения для детей с сенсорной гиперчувствительностью;

использование специальных материалов и оборудования (утяжеляющего жилета, утяжелителя на руку, специальной балансирующей подушки, наушников); возможность проведения части занятия не на стуле, а на большом надувном мяче (фитболе) и т.п.;

— особый режим пребывания в ГКП, препятствующий переутомлению ребенка (включает постепенное увеличение времени пребывания ребенка в период адаптации и, при необходимости, сокращение времени занятия, организацию дополнительных перерывов в ходе занятия);

— удаление из зоны видимости предметов, вызывающих у детей полевое или дезадаптивное поведение;

— создание особого речевого режима на занятиях: замедление педагогом темпа речи для упрощения переработки ребенком информации и предотвращения у него сенсорной перегрузки;

— использование визуальной подсказки [7].

Визуализация среды — это использование визуальных подсказок и расписаний, которые делают для ребенка предстоящие события понятными и предсказуемыми.

Наглядные расписания используются для демонстрации:

— расписания целого дня,

— расписания занятий,

— порядка выполнения заданий на занятии,

— порядка действий при выполнении заданий и режимных моментов, состоящих из нескольких этапов (рисование, решение задачи, переодевание на занятие физкультурой).

Как отмечалось выше, визуальное расписание может быть составлено при помощи фотографий, рисунков, схематичных изображений, слов (если ребенок умеет читать). Расписание составляется в начале дня и перед началом занятия. Каждый раз, после выполнения действия, указанного в расписании, взрослый вместе с ребенком снимают с панно/плаката с расписанием карточку с изображением этого действия (удобно использовать карточки на липуч-

ках или на магнитах). Впоследствии дети самостоятельно овладевают этими действиями.

Визуальные подсказки бывают трех видов:

— ориентировочные, например, маленькие фотографии ребенка или привлекательного цвета вещей, которыми он пользуется (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т.д.); обозначение помещений с помощью пиктограмм (спальня — пиктограмма со спящим ребенком; раздевалка — пиктограмма с изображением одевающегося/раздевающегося ребенка; игровая зона — пиктограмма с изображением ребенка, играющего с конструктором); портреты специалистов на дверях кабинетов для индивидуальных занятий и т.д.;

— коммуникативные, например, коммуникативные картинки в виде изображений или печатных слов «Помоги» (в учебной зоне), «Давай играть» (в игровой зоне), «Открой дверь» (на входной двери) и др.;

— социально-поведенческие (иллюстрированные правила поведения — наглядные изображения тех действий, которые можно и которые нельзя делать: например, серия картинок, иллюстрирующих социальные действия, — процесс одевания (мальчик надевает ботинки, мальчик надевает куртку, мальчик надевает шапку, мальчик выходит на улицу).

Наличие в пространстве средств коммуникации, позволяющих ребенку и окружающим его людям общаться. Например, коммуникативные доски, коммуникативные альбомы, в которых размещены:

— фотографии близких людей,

— фотографии, пиктограммы, изображающие любимые виды деятельности ребенка,

— фотографии, пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (воды, туалета, различной еды);

— фотографии, пиктограммы с изображением эмоций;

— пиктограммы, иллюстрирующие базовые коммуникативные функции (в т.ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т.д.).

Зонирование пространства для реализации определенных видов деятельности (учебная, игровая, двигательная, сенсорная зоны, уголок уединения и др.).

Учет интересов и потребностей детей при организации игрового пространства (среди оборудования и материалов должны быть любимые игрушки, игры и предметы ребенка; в игровом шкафу размещаются только игровые предметы и игрушки; для каждого вида игрушек выделяется отдельная полка; с целью организации социального взаимодействия создается единое, объединяющее детей, игровое пространство.

Создание специальной игровой комнаты для целенаправленного обучения детей с РАС игровым навыкам. Комната должна соответствовать следующим условиям:

— размер комнаты должен позволять проводить индивидуальные и коллективные игры, в т.ч. в кругу, для чего центр комнаты остается свободным, а крупногабаритные игровые материалы располагаются по периметру;

— игровая комната должна быть обеспечена игрушками для разных видов детских игр, что дает возможность обучения детей различным игровым действиям;

— следует размещать игры и игрушки в закрытых шкафах, чтобы не отвлекать внимание детей;

— необходимо использовать приемы разграничения для обозначения собственного игрового пространства (клеякая лента на столе, веревка на ковре, маленькие туристические коврики-пенки);

— следует обеспечить относительное постоянство в игровом пространстве (пространственное расположение игровых материалов и предметов мебели должно быть приблизительно одинаково на каждом занятии);

— необходимо предусмотреть умеренность игрового пространства (неперегруженность разнообразными игровыми материалами).

Организация учебной зоны с учетом формы работы с детьми:

— при индивидуальной работе основной принцип организации учебной зоны —

ограничение пространства; стол находится непосредственно у стены, на которой закреплена доска, взрослый находится позади ребенка и помогает ему; со временем расстояние между столом и доской увеличивается, и взрослый садится перед ребенком;

— при подгрупповой форме работы столы детей располагаются рядом напротив доски; дети выполняют одинаковые задания;

— при групповой работе, в соответствии с требованиями СанПиН, для детей с РАС составляются визуальные расписания, иллюстрирующие последовательность выполнения заданий, и используются наглядные дидактические материалы.

Тьюторское сопровождение ребенка с РАС предполагает различные варианты работы:

— в соответствии с рекомендациями ПМПК в образовательный процесс включен тьютор;

— группа специалистов обеспечивает реализацию программы, принимая на себя попеременно роли педагога и тьютора,

— в качестве тьютора выступает родитель.

В последние годы в России уделяется особое внимание реабилитации и образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с увеличением количества детей дошкольного возраста, имеющих расстройства аутистического спектра, велика вероятность нахождения такого ребенка в каждой образовательной организации. Для успешной интеграции детей с РАС необходима организация вариативных форм дошкольного образования и специальные образовательные условия, которые облегчат процесс социализации детей и позволят им получить доступ к образованию. ■

Литература

1. Браткова М.В., Караневская О.В. Методические рекомендации к организации и проведению адаптационного периода включения детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольную образовательную организацию. М.: Парадигма, 2016. 45 с.
2. Морис К., Грин Д., Льюис С.К. Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов / Пер. с англ. Колс Е.К. // Behavioral Intervention for Young Children With Autism: A Manual for Parents and Professionals/Edited by Catherine Maurice, Cina Green and Stephen C. Luce / School Greek Boulevard, Auslin, Texas, 1996.
3. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы, утвержденная Указом Президента России 1 июня 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.nso.ru/sites/test.new.nso.ru/wodby_files/files/wiki/2014/01/nacionalnaya_strategiya_deistvii.rtf (дата обращения 22.01.2018).
4. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 14.11.2013 г. № 30384). [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. (дата обращения 22.01.2018).
5. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций», утвержденные постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 (Зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 29 мая 2013 г., регистрационный № 28564) [Электронный ресурс]. URL: <http://arbitrans.ru/docs/sanpin-2413049-13/> (дата обращения 22.01.2018).
6. Хаустов А.В. Выбор образовательного маршрута для обучающихся с РАС. II Всероссийская научно-практическая конференция «Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра» [Электронный ресурс]. URL: <http://autism-frc.ru/articles/392> (дата обращения 22.01.2018).
7. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В и др. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125 с.

The conditions of preschool education of children with ASD in short-term groups

G.V. Don*,
FRC MSUPE, Moscow, Russia
galina.don@gmail.com

The actual problems of organization of education of preschool aged children with ASD and conditions for providing them with qualified psychological, educational and correctional-development assistance are being addressed. The goals, objectives and conditions for the education of children in short-term groups are enumerated. The conditions for the implementation of the educational program for preschool children with ASD are considered in detail.

Keywords: autism spectrum disorders, special environment, preschool education, short-term group.

References

1. *Bratkova M.V., Karanevskaya O.V.* Metodicheskie rekomendatsii k organizatsii i provedeniyu adaptatsionnogo perioda vklyucheniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra v doshkol'nyu obrazovatel'nyu organizatsiyu [Methodical recommendations for organizing and leading the adaptational period of including children with autism spectrum disorders in a preschool educational organization]. M.: Publ. Paradigma, 2016. 45 p.
2. *Maurice Catherine, Green Gina, Luce Stephen C. (eds).* Zanyatiya po modifikatsii povedeniya dlya autichnykh detei: rukovodstvo dlya roditeli i spetsialistov [Behavioral Intervention for Young Children With Autism: A Manual for Parents and Professionals] / translated into Russian by *Koles Elena*. Auslin, Texas: Publ. School Greek Boulevard, 1996.
3. Nacional'naja strategija dejstvij v interesah detej na 2012–2017 gody, utverzhdannaja Ukazom Prezidenta Rossii 1 iyunja 2012 g. [National strategy of actions in the interests of children for 2012-2017, approved by the Order of the President of Russian Federation from June 1 2012.]. [E-resource]. URL: http://www.nso.ru/sites/test.new.nso.ru/wodby_files/files/wiki/2014/01/nacionalnaya_strategiya_deistvii.rtf (accessed 22.01.2018).
4. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 g. № 1155 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya» (Zaregistrovano Ministerstvom justicii Rossijskoj Federacii 14.11.2013 g. № 30384). [Executive order of the Ministry of Education and Science of Russian Federation from October 17, 2013 № 1155 «On the approval of the Federal state education standard for elementary school education» (Registered by the Ministry of Justice of Russian Federation on 14.11.2013 under № 30384).] [E-resource]. Official site: URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. (accessed 22.01.2018).
5. Sanitarno-jepidemiologicheskie pravila i normativy SanPiN 2.4.1.3049-13 «Sanitarno-jepidemiologicheskie trebovanija k ustrojstvu, sodержaniju i organizacii rezhima raboty doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij», utverzhdennye postanovleniem Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha Rossijskoj Federacii ot 15 maja 2013 g. № 26 (Zaregistrovano Ministerstvom justicii Rossijskoj Federacii 29 maja 2013 g., registracionnyj № 28564) [Sanitary-epidemiological rules and regulations SanPiN 2.4.1.3049-13 «Sanitary and epidemiological demands for organization, maintenance and working hours of preschool educational organizations», approved by the dostu of Chief state sanitary doctor of Russian Federation from 15 2013 № 26 (Registered by the Ministry of Justice of Russian Federation on 29.05.2013 under № 28564)]. [E-resource]. URL: <http://arbitrans.ru/docs/sanpin-2413049-13/> (accessed 22.01.2018).
6. *Khaustov A.V.* Vybor obrazovatel'nogo marshruta dlya obuchayushchikhsya s RAS. II Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Kompleksnoe soprovozhdenie detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra» [Choice of education route for students with ASD. II all-Russian scientific and practical conference «Complex support of children with autism spectrum disorders»]. [E-resource] URL: <http://autism-frc.ru/articles/392> (accessed 22.01.2018).
7. *Khaustov A.V., Bogorad P.L., Zagumennaya O.V i dr.* Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra. Metodicheskoe posobie [Psychological and pedagogic support of students with autism spectrum disorders. Methodical manual]. M.: Publ. Federal resource center of Moscow State University of Psychology and Education, 2016. 125 p.

For citation:

Don G.V. The conditions of preschool education of children with ASD in short-term groups. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2017. Vol. 15. No 4. С. 16–25. doi: 10.17759/autdd.2017150403

* *Don Galina Vasilievna*, methodologist, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: galina.don@gmail.com

Приемы организации поведения и обучения детей с РАС, используемые педагогами в начальной школе ФРЦ МГППУ

М.И. Береславская*,
ФРЦ МГППУ,
Москва, Россия,
bereslavna@gmail.com

Описанные педагогические рекомендации и приемы работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, — результат успешной многолетней педагогической практики в начальной школе для детей с аутизмом, ныне — школе Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. Статья адресована учителям, обучающим детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, особые образовательные потребности, организация поведения, начальная школа, педагогические приемы.

С каждым годом число детей с РАС как с выставленным диагнозом, так и с невыставленным или скрываемым родителями, попадающих в «обычные» или инклюзивные классы, возрастает. Как правило, это дети с негрубыми нарушениями поведения и без интеллектуального снижения. Но, несмотря на то, что и поведение нарушено не грубо, и видимых интеллектуальных проблем нет, учителя сталкиваются с очень большими трудностями. Наличие в классе ребенка с РАС не позволяет педагогу не только создать для него самого оп-

тимальные условия обучения, но и делает эту задачу невыполнимой по отношению к остальным ученикам как имеющим особые образовательные потребности, так и не имеющим таких ограничений. Учащиеся с РАС демонстрируют такие особенности поведения, которые ставят в тупик самого опытного педагога и вызывают негативное отношение к ним со стороны остальных учащихся и их родителей. Но кроме особенностей поведения, у детей с аутизмом при сохранном интеллекте имеются выраженные речевые особенности и неравномерности развития,

Для цитаты:

Береславская М.И. Приемы организации поведения и обучения детей с РАС, используемые педагогами в начальной школе ФРЦ МГППУ // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 26–34. doi: 10.17759/autdd.2017150404

* *Береславская Мария Иосифовна*, руководитель школьно-дошкольного отделения 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: bereslavna@gmail.com

затрудняющие учебный процесс. Эта категория детей оказывается наиболее сложной и непонятной для педагога в условиях инклюзии.

Кроме того, учителю в одиночку приходится справляться с таким ребенком, поскольку в штате обычно недостаточно психологов, логопедов, и совсем нет тьюторов. А у самого учителя зачастую нет достаточной квалификации для работы с такими детьми, и кроме ребенка с РАС, есть еще 20–30 детей в классе, некоторые из которых тоже имеют особые образовательные потребности.

Основные вопросы, которые могут возникать у педагогов, обучающихся детей с РАС, можно разбить на несколько групп.

1 группа вопросов закономерно связана с организацией поведения ребенка с РАС.

2 группа — с организацией учебной деятельности.

3 группа — с организацией учебного пространства.

4 группа — с организацией продуктивного взаимодействия.

5 группа — с собственным поведением при взаимодействии с ребенком с РАС.

6 группа — с речевыми особенностями ребенка.

7 группа — с оценением учебной деятельности.

8 группа — с наличием методики работы и методических пособий.

9 группа — со взаимодействием с родителями этого ученика.

Теперь попытаемся разобраться с этими группами вопросов.

1. Ребенок с РАС испытывает необычайную тревожность и дискомфорт в новой, незнакомой обстановке. Кроме того, эти дети, как правило, имеют гиперчувствительность к свету, звукам, запахам, прикосновениям. У некоторых эта сенсорная чувствительность может вызывать болевые ощущения.

Именно поэтому такой ребенок часто закрывает уши, даже когда слышит не очень громкие звуки или звук неприятного для него тембра. Зажмуривает глаза при ярком

или «мигающем» свете, не устанавливает глазной контакт. Не может заходить в столовую или подходить к некоторым людям из-за неприятного для него запаха. Не может надевать стесняющую одежду, пугается тактильного контакта.

Из-за тревожности или по причине какого-либо дискомфорта ребенок может начать кричать, плакать, прятаться под парту или забиваться в дальний угол класса. У него может проявиться аутоагрессия.

Что же делать в такой ситуации?

Приемы работы

Если ребенок может сам сказать, что его тревожит, например: «не надо петь», «выключи звук», «выключи свет», то нужно постараться минимизировать это воздействие, а если это невозможно в условиях урока, предложить ему надеть шумопоглощающие наушники, беруши, темные очки, кепку с козырьком, дать ему возможность спрятаться под партой, или за ширмой, или в палатке. Если в классе есть тьютор, то он может вывести на какое-то время ребенка из учебного помещения.

Если попытаться в такой момент твердо настоять на том, что «положено» в данный момент урока, или постараться «успокоить» громким голосом, ситуация только усугубится.

Иногда приходится «жертвовать» уроками музыки, посещением школьной столовой или идти на уступки в отношении школьной формы.

При попытке силой вытащить ребенка с РАС из-под парты, из укромного угла или даже с пустующей нижней полки шкафа, мы добиваемся обратного эффекта. Если же нежелательное поведение не прекращается, то нужно поговорить с родителями этого ребенка и выяснить у них, что может спровоцировать такое поведение, и как они с ним справляются. Вообще конструктивное взаимодействие с родителями этого ученика может оказаться очень полезным для педагога при построении стратегии работы с ним и организации его поведения.

Пример

У меня в первом классе один ученик после зимних каникул вдруг, заходя в класс, начал прятаться под партой прямо с портфелем. Это продолжалось несколько дней, пока его мама не сказала о том, что он боится своей одноклассницы, сидящей за соседней партой. Я поговорила с этим учеником, выяснила, по соседству с кем ему будет комфортно находиться, и пересадил ребят. В тот же день эта проблема исчезла.

А девочка, которой он опасался, была практически неговорящей и до тех пор, пока не обогатила свой словарный запас, толкалась и дралась со своими одноклассниками, потому что не могла выразить свои пожелания словами и не знала, как по-другому привлечь их внимание.

2. После того как педагогу удастся добиться упорядоченного поведения, можно сосредоточиться на *организации учебной деятельности*, не забывая о том, что в любой момент может произойти поведенческий срыв.

Дети с РАС гораздо комфортней ощущают себя в условиях организованной деятельности, поэтому урок для них более понятная и приемлемая структура, чем перемена.

Приемы работы

Для снятия тревожности ученик должен быть ознакомлен со своим расписанием и быть заранее предупрежден в случае его малейшего изменения. Очень хорошо дети реагируют на наличие хотя бы схематического плана урока.

Ребенок должен чувствовать себя успешным, и поэтому необходимо его хвалить. Кроме того, он должен иметь возможность исправить свою ошибку, поэтому можно разрешить ему работать простым карандашом или стирающейся ручкой.

Если ученику с РАС трудно писать или он не успевает за темпом класса в условиях инклюзии, то необходимо предусмотреть возможность выполнения части заданий прямо в учебнике или рабочей тетради на печатной основе. Так, в упражнении по русскому языку можно просто вставить

пропущенные буквы, а само упражнение не переписывать или списать только часть. А на уроках математики выражения и их сравнение тоже можно делать в учебнике, а при выполнении задачи не делать краткую запись, если она не несет в себе реальной помощи в решении.

Если учащемуся с РАС необходимо вставать и двигаться несколько раз за урок, то можно предусмотреть короткие физкультминутки для всего класса или не обращать внимания на его движения, в том числе стереотипные.

Учителю будет полезно договориться о каких-либо жестах или звуковых сигналах, напоминающих ребенку о правилах поведения на уроке, или использовать несколько карточек, регламентирующих поведение.

Если же у ребенка наступила сенсорная перегрузка, то нужно дать ему возможность уединиться, или побыть в тишине, или в полумраке.

3. Если ребенку требуется специальная *организация учебного пространства*, то это может быть:

- отдельная одноместная парта;
- коврик, где ему можно полежать во время урока;
- маленькая палатка;
- ширма, огораживающая его парту с трех сторон;
- шумопоглощающие наушники или беруши;
- темные очки или кепка (бейсболка) с козырьком;
- мягкая игрушка или несколько мелких предметов или игрушек;
- другие ценные для этого ребенка вещи, безопасные для него и для других детей класса.

4. Для *организации продуктивного взаимодействия* с ребенком с РАС нужно выработать ряд несложных правил, которые постепенно можно дополнять, и требовать выполнения этих правил, периодически напоминая, что «так делать нельзя, потому что у нас такое правило».

5. А учителю необходимо быть терпеливым, спокойным и снисходительным. Не

нужно этого ученика пугаться, не нужно пытаться его переделать, не нужно сюсюкать и постоянно жалеть. Нужно стараться его выслушивать, пытаться понять и помочь и постепенно и доброжелательно научить его соблюдать и выполнять школьные правила. Следует понимать, что его нежелательное поведение — не результат злого умысла, а невозможность себя контролировать, неумение адекватно взаимодействовать и понимать эмоциональное состояние как свое, так и чужое. Попытка понять и принять такого ученика — вот лучшая стратегия учителя при взаимодействии с ребенком с РАС.

6. Что касается речевых особенностей ребенка с РАС, то на первый план выступают не дефекты звукопроизношения, которые трудно исправляются у таких детей, а недопонимание устной и письменной речи и неумение выразить свою мысль из-за значительной ограниченности активного словарного запаса. При этом пассивный словарь ребенка с РАС, как правило, намного больше. Каждому такому ребенку требуется систематическая, продолжительная и очень специфическая помощь логопеда.

7. При необходимости оценивания учебной деятельности следует учитывать индивидуальные особенности конкретного ученика. Многие дети с РАС очень не критичны к своей работе: им нравится все, что

они делают. При этом объективная негативная оценка их работы может вызвать у них слезы, истерику, аутоагрессию. Они могут порвать свою работу, зачеркнуть оценку и т.д.

Приемы работы

Поэтому возможно не ставить им плохую отметку, сказав, что хорошую поставить невозможно, но работу можно исправить (см. рис. 1). И, если ребенок хочет, то нужно позволить ему переписать работу.

Некоторые дети к плохим оценкам относятся безразлично (возможно, просто не понимают), а некоторые переживают, но не показывают это внешне. Учителю это тоже нужно учитывать.

Наличие четких критериев выставления оценок помогает избежать бурных протестов у детей.

Кроме того, нельзя снижать оценку за неаккуратность написания, если у ребенка есть проблемы с моторикой (см. рис. 2).

Ребенок, чьи записи представлены на рис. 2, имеет очень плохую моторику, но все примеры и задачи (если их удастся разобрать) решает верно, и кроме того, он очень переживает за плохие оценки, заявляя: «Я же правильно сделал!» Следовательно, письменные работы этого ребенка целесообразно оценивать за их содержание, а не за каллиграфию.

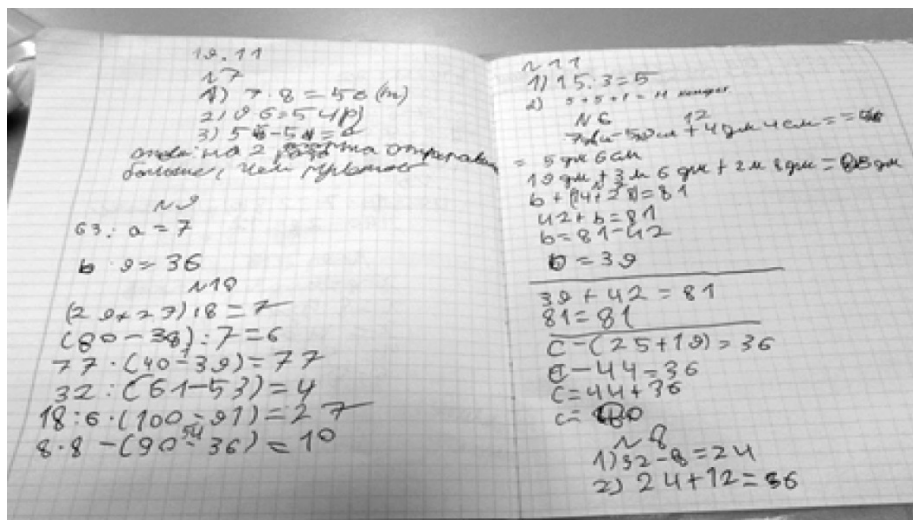


Рис. 1. Содержательно выполнено верно, оценка за почерк не снижается, т.к. по-другому этот ученик писать не может.

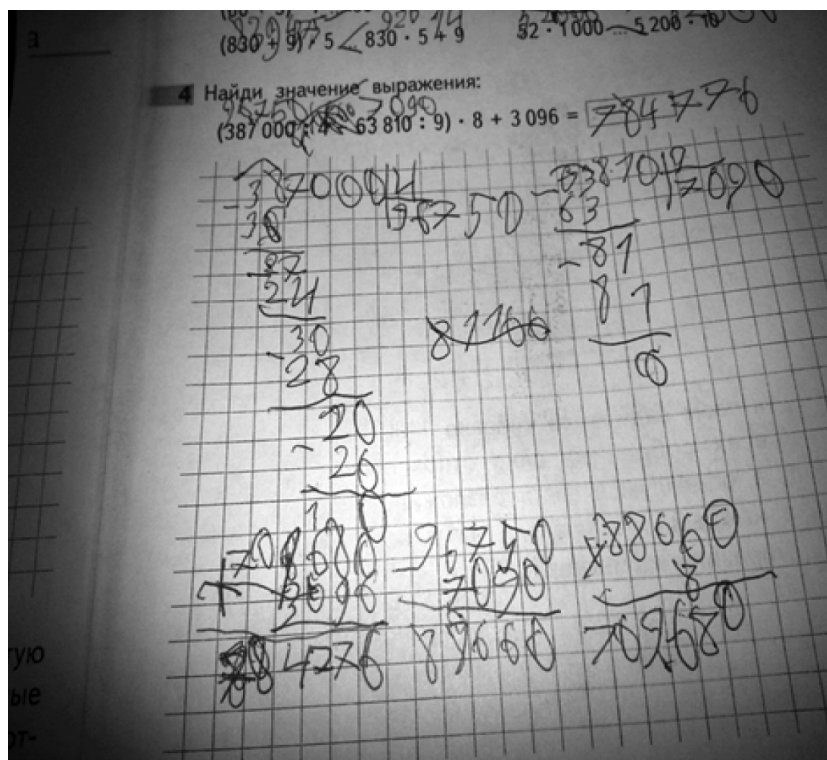


Рис. 2. Ребенок имеет проблемы с моторикой.

8. Категория детей с РАС очень разнообразна, поэтому педагогам в обучении в условиях инклюзии следует строить свою работу, опираясь на сильные стороны ребенка и учитывая его индивидуальные особенности. А для усвоения и закрепления материала подойдут многие *методические пособия*, в особенно-

сти те, в которых можно писать, как в рабочих тетрадях, не затрачивая времени и сил на переписку упражнения, а выполняя его содержательную часть. Кроме того, работа непосредственно в учебниках позволяет поддерживать высокий темп урока, не позволяя ребенку отвлекаться (см. рис. 3).

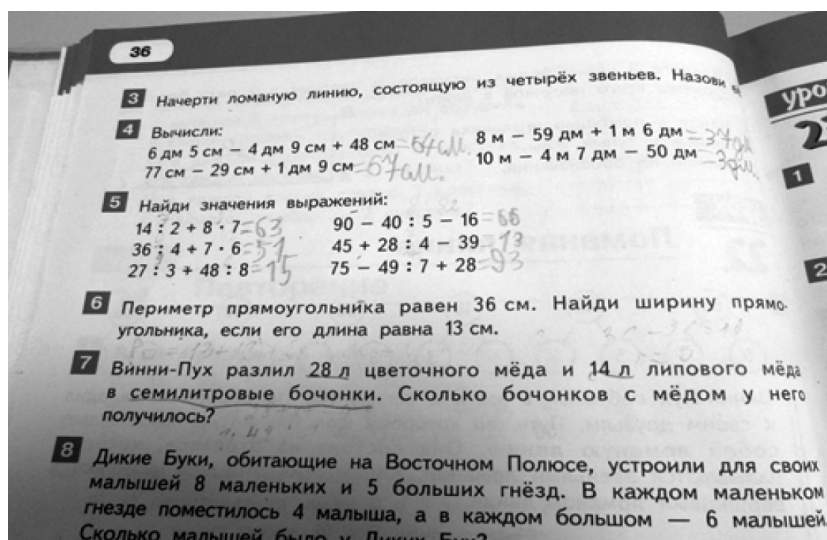


Рис. 3. Пример работы в учебнике по математике Гейдмана Б.П. за 3 класс.

Не менее важно регулярно актуализировать пройденный материал, чтобы он не забывался.

Приемы работы

Дети с РАС недостаточно понимают прочитанное, из-за этого решение задач вызывает у них большие трудности, чем решение примеров. Поэтому их нужно учить внимательно читать условие, находить и подчеркивать главное и особенно тогда, когда число записано буквами (семилитровые бочонки, неделя) и т.д.

Не следует заставлять детей составлять «краткую запись» задачи, поскольку выполнить это правильно и добиться в такой записи информативности ребенку вряд ли удастся. А на эту работу он потратит очень много времени и сил, которые целесообразнее употребить на отработку математических навыков. Если «краткая запись» информативна и может помочь в решении задачи, то полезнее сделать это самому учителю и предложить ученику просто списать.

Зачастую бывает полезно изменить в задаче некоторые формулировки так, чтобы условие стало понятнее. Например, в задачах на движение, слова «лодка, катер, мотоцикл, лошадь, пешеход», не близкие для ребенка, можно заменить на «машина».

В математике мы часто перегружаем детей сложными формулировками, поэтому есть смысл использовать формулы, схемы, различ-

ные подсказки. Ребенок должен иметь возможность пользоваться формулой периметра, площади, стоимости и скорости. Таблица умножения должна находиться у него перед глазами, до тех пор пока он ее не выучит.

Большая путаница у детей возникает, когда требуется ответить на вопрос «на сколько больше» или «во сколько больше». Вот такая подсказка поможет им разобраться в этой теме (см. рис. 4).

Увидев, что в слове «НА» спрятался «минус», а в слове «В» или «ВО» — деление, ребята это запоминают и охотно пользуются такой подсказкой. В слове «ПО» спрятался знак умножения, но к этому времени дети уже знают, что сложение и вычитание — противоположные действия, умножение и деление — тоже. Поэтому они легко заменят умножение на деление и наоборот и не спутают с вычитанием или сложением.

Хорошо иметь табличку с написанными компонентами сложения, вычитания, умножения и деления, но дети их запоминают плохо и не могут воспроизвести сложные речевые конструкции типа: «Чтобы найти неизвестное вычитаемое, нужно из уменьшаемого вычесть разность». Из-за этого у них возникают сложности при решении уравнений. Поэтому лучше детям дать такую простую подсказку, разобрав ее (см. рис. 5; 6; 7; 8; 9).

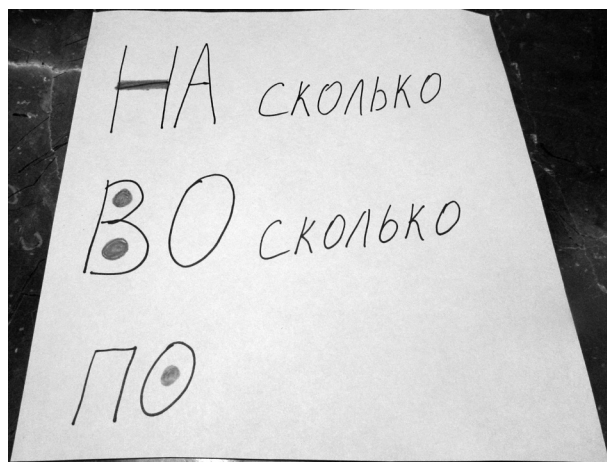


Рис. 4. Можно предложить ученикам картинку и спросить: «Какой знак “спрятался” в слове?»

$$2 + 3 = 5$$

Рис. 5. «Этот пример записан верно?» — «Верно».

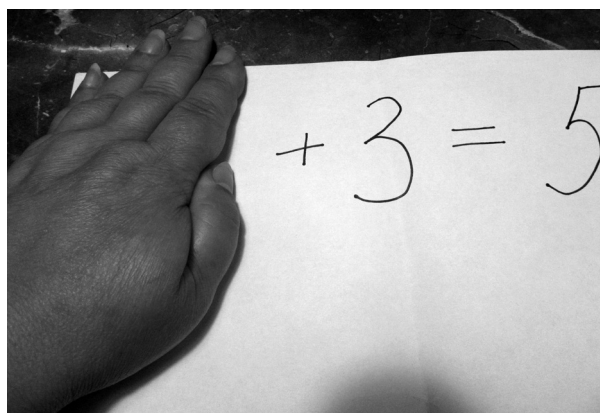


Рис. 6. «А как здесь найдем двойку?»

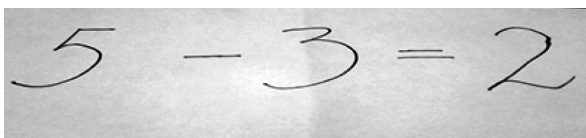


Рис. 7. И ребята легко ответят и, если их научить, то смогут осуществить перенос на более сложное уравнение.

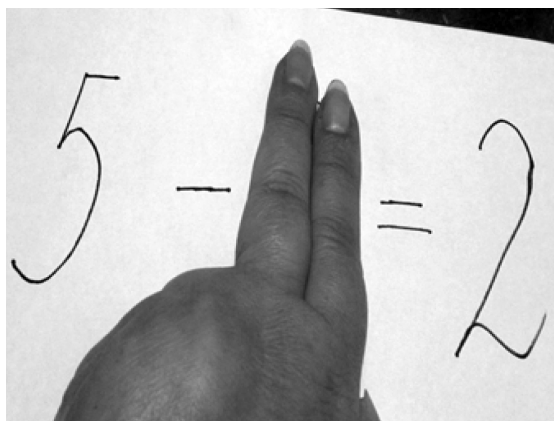


Рис. 8.

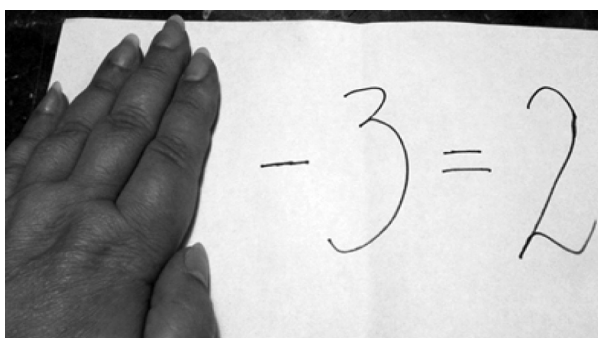


Рис. 9.

Ребенку даются пояснения: $2 + 3$ равно 5, верно? А теперь, как найдем 2? И учитель рекомендует ребенку так записывать себе пример всегда, когда возникают трудности с решением уравнений. Аналогичная подсказка при решении уравнений с умножением и делением: $2 \times 3 = 6$, а также $6 : 3 = 2$.

При обучении чтению и русскому языку не следует учить детей с РАС звуко-буквенному анализу. Учащиеся должны уметь выделять в словах гласные и согласные звуки, делить слова на слоги, ставить ударения. В дальнейшем — находить глухие и звонкие согласные.

Пример

Из-за того что у детей с РАС есть особенность воспринимать все буквально, понятия «твердый — мягкий», «йотированный» их только сбивают. Так, если им говорят, что «буква Ё содержит в себе 2 звука [Й] и [О]», то они так и запишут слово «ЁЛКА», заменив Ё на ЙО (ЙОЛКА).

Приемы работы

Часто в русском языке понятия «предмет и действие», «имя существительное и глагол», «подлежащее и сказуемое» предъявляются с таким коротким интервалом, что у детей возникает смешение одного с другим. Нужно стараться разводить эти понятия по времени, объясняя новый термин только после того как усвоен старый.

А чтобы ребятам было проще запомнить, как подчеркивать подлежащее и сказуемое, могу предложить такую подсказку (см. рис. 10):

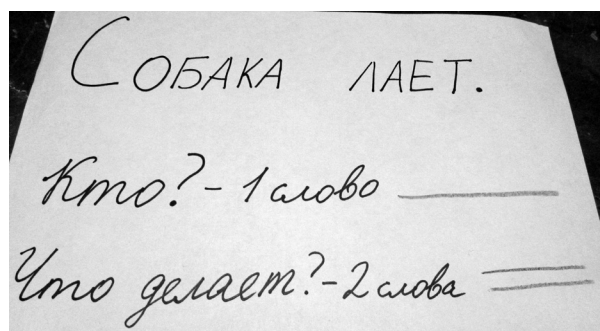


Рис. 10. При подчеркивании чертим столько черточек, сколько слов в вопросе.

Слабое понимание речи как устной, так и письменной — одна из главных проблем детей с РАС. Понять прочитанное им очень трудно. Исходя из этого не следует просить ребенка пересказывать текст. Можно ограничиться ответом на простые вопросы по тексту. Кроме того, в силу собственных эмоциональных проблем людей с РАС и сложностей в установлении личных контактов им бывает необычайно сложно оценить переживания героев, их взаимоотношения или эмоциональную окраску произведения. Поэтому не следует снижать оценки за такого рода ошибки.

И очень важно на всех уроках находить в прочитанном тексте незнакомые слова, подчеркивать их и просить детей объяснить!

9. Сложностей со взаимодействием с родителями ученика с РАС удастся избежать, если усвоить, что поведение ребенка с РАС — не результат плохого воспитания, а результат его внутреннего состояния. Следует понимать, что родители прошли очень большой и непростой путь, прежде чем привели его в школу. И если родите-

ли почувствуют в вас союзника, то они во многом смогут вам помочь и подсказать, как правильно воспринимать и взаимодействовать с их ребенком. Но не нужно забывать, что мама — это мама, а учитель — это профессионал, перед которым поставлены определенные задачи, и который должен стремиться их выполнить.

Это лишь небольшой обзор приемов, используемых при обучении ребенка с РАС, но надеюсь, что он вам поможет в вашей работе. Успехов и удачи! ■

The techniques of behavioral organization and of teaching of children with ASD used by teachers in primary school of Federal Resource Center of MSUPE

M.I. Bereslavskaya*,
FRC MSUPE,
Moscow, Russia,
bereslavna@gmail.com

Pedagogical recommendations and techniques of work with ASD children are described as the results of successful long-term pedagogical practice in the school for children with autism. Nowadays this is the school of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD. Present paper is addressed to teachers of children with autism spectrum disorders.

Keywords: autism spectrum disorders, special education needs, organization of behavior, primary school, pedagogical techniques.

For citation:

Bereslavskaya M.I. The techniques of behavioral organization and of teaching of children with ASD used by teachers in primary school of Federal Resource Center of MSUPE. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2017. Vol. 15. No 4. С. 26–34. doi: 10.17759/autdd.2017150404

* *Bereslavskaya Maria Iosifovna*, the head of school and preschool department, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: bereslavna@gmail.com

Базовые принципы методики Floortime

Е.С. Гомозова*,
АНО ДО «Коррекционно-Развивающий Центр»,
г. Ивантеевка, Россия.
79853555000@ya.ru

Представлено краткое описание концепции DIR и ее ключевой методики Floortime — системы помощи детям с расстройствами аутистического спектра, в которой важнейшая роль отводится родителям. Приведены цели, задачи и основные правила взаимодействия в стиле Floortime, а также возможные ограничения в применении метода в работе специалистов и родителей при реализации домашней программы. Метод апробирован и активно используется специалистами организации дошкольного образования «Коррекционно-Развивающий Центр» в городах Ивантеевка и Королев, а также сотрудниками МБОУ «Образовательный центр № 1» (Ивантеевка) при работе с учениками ресурсной зоны.

Ключевые слова: методика Floortime, эмоциональное развитие, взаимодействие, игра, расстройства аутистического спектра.

DIR/Floortime — это распространенная система помощи детям с расстройствами аутистического спектра, разработанная профессором Стенли Гринспеном в 1979 году. Стенли Гринспен (1941–2010 гг.) — крупнейший в мире специалист в области изучения и коррекции аутизма, признанный авторитет в сфере клинической работы с детьми раннего и дошкольного возраста, имеющими когнитивные и эмоциональные нарушения развития. Методика Floortime (Флортайм) успешно применяется в работе с детьми раннего возраста, с подростками и взрослыми людьми.

Работа над внешними сторонами поведения и симптомами — это не главная цель терапии в рамках концепции DIR и методики Floortime. В первую очередь внимание уде-

ляется созданию фундамента для здорового развития ребенка. Благодаря данному подходу дети приобретают ключевые способности, отсутствующие или нарушенные в процессе их развития: способность к теплым, принимающим отношениям с окружающими, целенаправленному и полноценному общению и в различной степени к логическому, творческому и абстрактному мышлению. Для многих детей, которые занимались по данной методике, открылись новые возможности, они приобрели способности, которые считались для детей с РАС недостижимыми. У них появились теплые и близкие отношения с семьей и сверстниками, развились сложные речевые навыки. Дети стали справляться не только с учебными дисциплинами, но и приобрели такие интеллектуальные способности как

Для цитаты:

Гомозова Е.С. Базовые принципы методики Floortime // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 35–41. doi: 10.17759/autdd.2017150405

* Гомозова Елена Сергеевна, логопед-дефектолог, эксперт и преподаватель DIR/Floortime (Институт ICDDL, USA), учредитель Автономной некоммерческой организации дополнительного образования «Коррекционно-Развивающий Центр», г. Ивантеевка, Россия. E-mail: 79853555000@ya.ru

спонтанное мышление, умение рассуждать, понимать чужие доводы, научились сопереживать другим.

Следует подчеркнуть, что Floortime отводит родителям ребенка с РАС важнейшую роль, в отличие от других программ, которые делают упор на вмешательство профессионалов.

Идея терапии по методике Floortime состоит в том, чтобы взаимодействие ребенка и взрослого было естественным, а среда эмоционально теплой и безопасной для ребенка, и тогда он будет чувствовать себя непринужденно, весело и спокойно. Игрой руководит ребенок, а взрослые присоединяются к нему. Родители лишь помогают расширить игровые рамки и привить новые навыки. Также одним из преимуществ этого подхода является то, что самые близкие для ребенка люди — родители могут обучиться основным правилам и ключевым моментам терапии для осуществления ее дома.

Что такое DIR/Floortime? DIR — это концепция системы ранней помощи детям с нарушениями. Аббревиатура DIR (см. рис. 1) составлена из первых букв понятий, означающих построение отношений с учетом уровня функционального эмоционального развития и индивидуальных особенностей (ребенка, семьи, окружения и терапевтов).



Рис. 1. Модель DIR/Floortime.

D (Developmental) — развивающий, (в данном случае — развитие ребенка). Мы можем определить, на каком уровне функционального эмоционального развития находится ребенок. Это, в свою очередь, помогает нам углубиться в изучение эмоциональных функций и определить, в какой степени у ребенка развиты навыки на каждом уровне. Без этого невозможно начать работу, т.к. мы бы не знали, с чего начать и над чем работать. На данном этапе работы мы составляем «портрет» функционального эмоционального развития ребенка, который поможет составить индивидуальную программу.

I (Individual Differences) — индивидуальные особенности (ребенка). Это подробная информация о ребенке. Специалистами принимаются во внимание: особенности ЦНС, медицинские данные, история семьи, особенности всех членов семьи и их взаимоотношения, семейные ритуалы и традиции, сенсорный профиль семьи и ребенка, его привычки (что любит и не любит). Очень важно понимать, как живет ребенок, и что его окружает. Эти данные учитываются при составлении индивидуальной программы DIR/Floortime.

R (Relationship-Based) — построение отношений, развитие отношений с ребенком. Это все те отношения, которые необходимы для эмоционального развития ребенка. В первую очередь с мамой и папой (воспитателями), потом со специалистами и окружающими людьми. Это то, ради чего строится вся программа DIR/Floortime.

Следует пояснить, что в концепции DIR рассматриваются шесть основных и три дополнительных уровня функционального эмоционального развития (D). При нормальном развитии ребенок осваивает шесть главных уровней к 3–4 годам, это фундамент для последующего развития. У детей с аутизмом или иными проблемами в развитии освоение этих уровней может занять больше времени. Иногда ребенок может освоить какой-то уровень эмоционального развития лишь частично, при этом эмоциональное развитие может продолжиться, но с какими-либо ограничениями.

На рис. 2 представлены ступени (уровни) эмоционального функционального развития ребенка (D).

Рассмотрим основные, с 1 по 6, ступени эмоционального функционального развития.

1. Саморегуляция и со-регуляция; интерес к окружающему миру. Ребенок учится передавать во внешний мир эмоции от своих ощущений (от боли в животе, мокрой пеленки, голода). Когда способности на этой ступени освоены, ребенок в норме находится в состоянии спокойного внимания, способен смотреть и слушать, фокусировать внимание на том же, на чем и взрослый, может активно впитывать информацию из общения со взрослым и интересоваться окружающим миром, используя все свои чувства для восприятия мира, реагируя на мать и близких (на прикосновения, голос, запах, лицо). В этом возрасте ребенок может реагировать эмоционально (проявляет первичные эмоции: удовольствие — неудовольствие).

2. Вовлечение и общение: способность вступать в отношения и контакт, «влюбленность

в мир». Ребенок все сильнее привязывается и все больше интересуется определенными людьми. Отличает тех, кто за ним ухаживает, ото всех остальных. Радует при появлении близкого человека. Есть желание вступать в отношения и поддерживать общение. Различает и реагирует на интонации и тон голоса, оттенки в выражении лица.

3. Двусторонняя целевая коммуникация (взаимность): способность инициировать коммуникацию и эмоциональные сигналы. Дети, которые освоили способности на данной ступени, могут преобразовывать эмоции в коммуникативные сигналы. Ребенок зовет взрослого не только из-за дискомфорта, но и чтобы пообщаться. Он бросает соску не только, чтобы услышать звук или посмотреть на то, как она будет падать, но чтобы взрослый поднял и вернул ее. Возникают коммуникативные циклы. Зарождается логика и чувство реальности. К 8 месяцам ребенок может участвовать в таком взаимодействии, где присутствуют причинно-следственные связи. В этот период происходит разделение «Я — не Я».

Ступени функционального эмоционального развития

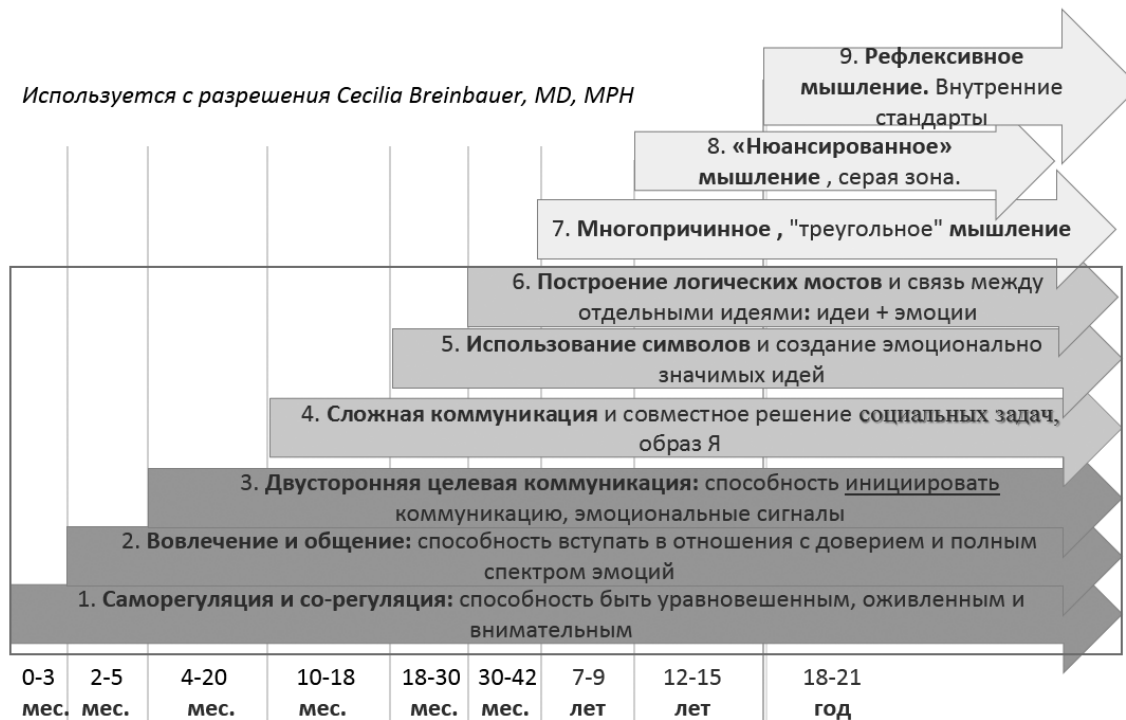


Рис. 2. Ступени эмоционального функционального развития.

4. *Сложная коммуникация и совместное решение социальных задач.* Ребенок осваивает двустороннюю коммуникацию для решения возникающих проблем. Расширяются цепочки коммуникативного цикла, появляется совместная со взрослым игра. Формируется способность к решению социальных задач. Ребенок уже может регулировать настроение и поведение. Он учится управлять сильными чувствами с помощью эмоциональных знаков или переговоров со взрослыми. Формируется раннее самосознание. Ребенок уже может выразить множество различных чувств и желаний. Осваивает разнообразные свойства физического мира (если сделать это, то произойдет вот это, если нажать на кнопку, то телевизор включится). Ребенок различает одобрение и неодобрение, согласие и отказ. Уже проявляется способность к считыванию знаков, которыми обмениваются люди, и к улавливанию эмоциональных намеков еще до произнесения слов. Появляется интеграция опыта: «плохой — хороший», «ласковая мама» и «сердитая мама». На этой ступени эмоционального развития дети учатся ждать желаемого, уже умеют переключать внимание.

5. *Использование символов и создание эмоционально значимых идей.* Образы приобретают смысл в процессе связанных с ними эмоциональных переживаний и обменов сигналами, у ребенка появляется способность говорить. Крик и плач могут заменить «не хочу!», «дай». Мышление символами приводит к развитию речи. Ребенок начинает играть и придумывать игры (события в игре могут быть реальными и воображаемыми).

6. *Построение логических мостов и связь между отдельными идеями.* Способность логически связывать символы. Ребенок может задавать и отвечать на вопросы, способен логически связывать понятия. Логически связывать свои идеи с идеей другого человека. Развивается логическое мышление (умение спорить, аргументировать, решать задачи) и символическая игра.

Методика Floortime

Floortime — это ведущая (не единственная) методика концепции DIR.

Цель программы DIR/Floortime — продвижение ребенка вверх по лестнице развития. Специалисты DIR/Floortime преследуют **две основные задачи**:

— Следовать за ребенком и использовать его естественные интересы.

— Ввести ребенка в мир. Причем, важно, чтобы ребенок сам захотел быть в одном мире со взрослыми.

Floortime — это процесс, в ходе которого взрослый с ребенком постоянно чему-то учатся.

Применение методики Floortime дает также возможность решать следующие **задачи**:

— Установление и укрепление эмоционального контакта с малышом, достижение взаимного удовольствия от общения, понимание и управление ребенком личными эмоциями.

— Установление взаимодействия взрослого и ребенка в диалоге.

— Формирование и улучшение у ребенка навыков саморегуляции.

— Гармонизация сенсорной сферы ребенка.

— Формирование и развитие навыков коммуникации (речевой и альтернативной).

— Обучение ребенка умению решать социальные задачи в необычной ситуации.

— Обучение ребенка умению идти на компромисс.

— Развитие у ребенка разных видов мышления (логического, абстрактного и эмоционального).

— Развитие у ребенка самосознания и навыков самооценки.

— Формирование мотивов к обучению и общению.

— Формирование у ребенка основы системы ценностей.

— Построение основ Я-концепции ребенка.

Floortime реализуется в работе с обычными детьми и в работе с детьми, имеющими:

- РАС,
- проблемы в развитии, (дефицит внимания, гиперактивность),
- трудности адаптации и социализации,
- поведенческие трудности (агрессию, страхи, тревожность).

Условия применения методики Floortime

Следовать за ребенком — не значит комментировать или просто повторять то, что он делает, это значит входить в контакт и взаимодействовать с ним **на базовом уровне его интересов**. Взрослый должен создать причину, по которой ребенок захочет с ним играть, поэтому для начала нужно пригласиться к ребенку и выяснить, в чем состоит его истинный интерес.

Пример

Если ребенок выкладывает игрушки в ряд, за этим может скрываться общее стремление к созданию порядка, шаблона или композиции. Если он выстраивает игрушки в ровную линию, вы можете добавить к его ряду еще одну игрушку или предложить неожиданный вариант: улыбаясь, поставить игрушку под прямым углом к его линии. В любом случае, у вас может зародиться взаимодействие. Когда ребенок увидит, что вы не хотите его прерывать или менять что-то в его порядке и правилах, он может выставить в ряд еще одну игрушку, сделать паузу и посмотреть, станете ли вы продолжать его игру. Рассматривайте себя прежде всего как участника игры! Когда ребенок перестанет переживать из-за того, что вы собираетесь прервать его занятие, он пустит вас в свою игру, потому что совместная игра приносит больше удовольствия. Помогайте ребенку делать то, что ему хочется и нравится.

Основные правила и рекомендации при игре по принципам Floortime

Начинайте игру с любимых ребенком предметов или действий, даже если это неодушевленные сортеры или кубики, даже если это его самостимуляции.

Будьте артистичными в подстройке к малышу: меняйте тембр голоса, скорость речи и не бойтесь дурачиться и переигрывать. Малышу должно быть интересно и весело, и вы тоже должны получать удовольствие от такого взаимодействия!

Хвалите маленького партнера по игре: рассказывайте о том, как вам нравится с ним играть, какой он милый, приятный, красивый, какие у него симпатичные ручки, ножки, волосы и даже зубки. Обратите внимание: если ребенок не говорит или только начал осваивать речь, то ваша собственная речь не должна быть сложно построенной, используйте для общения отдельные слова или простые предложения.

Поддерживайте постоянный интерес к занятию: используйте привычные предметы необычным способом (переверните посуду и постройте башню, сделайте из кастрюли шалаш для куколки, наденьте миску как шляпу, помадой на щеке нарисуйте цветок).

Используйте много «ярких» жестов и выразительную мимику, особенно с неговорящими детьми. Делайте игру костюмированной, даже если элементы перевоплощения касаются только вас. Переносите игру в новое место: из комнаты в комнату, на разложенный диван, на прогулку в парк.

Не забывайте об индивидуальных особенностях ребенка — может быть, ему не нравятся громкие звуки, тогда особенное внимание обратите на использование жестов и мимики, приглушив звук своего голоса. Если он чувствителен к прикосновениям, тогда и игры будут без касаний. В этом случае можно воспользоваться игрушкой, надеваемой на руку. Учитывайте актуальный уровень развития ребенка. Родители часто испытывают разочарование, из-за того что ребенок не играет так, как, по их мнению, должен бы играть. Если вам в голову приходит такая мысль, значит, вы пока не следуете за своим ребенком. Для начала помогите ему делать то, что он хочет, а потом старайтесь вместе с ним «расширять» его действия.

Пример

Если малыш играет с животным и неожиданно начинает двигаться, не спешите, проверьте, может быть, ему захочется, чтобы рядом были другие животные, и вы сами не заметите, как начнете уже вместе формировать стаю или кормить их. Не думайте о том, что делать дальше, а заботьтесь о том, чтобы оставаться в игре, которую придумал ваш ребенок, — это очень важно для углубления и расширения его интересов или занятий.

Чем «легче» и дружелюбнее атмосфера, тем проще вам будет внедрить в нее элементы новых навыков.

В завершение хочу отметить: если перед родителями или специалистами стоит задача получения быстрых результатов, то методика Floortime не будет способствовать ее достижению. Floortime — это прежде всего процесс. Любой процесс длится во времени. Но именно в процессе есть возможность получить стойкий результат. ■

Литература

1. *Гринспен С.* На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. М.: Теревинф, 2013. 512 с.
2. *Гринспен С., Сэлмон Ж.* Ребенок-тиран: Как найти подход к детям пяти «трудных» типов. М.: Ломоносовъ, 2010. 464 с.

Basic principles of Floortime

E.S. Gomozova*,
«Correctional-Developmental Center»,
Ivanteevka, Russia.
79853555000@ya.ru

A brief description of the DIR concept and its key methodology is presented. Floortime is a system for helping children with ASD. The most important role in that system is assigned to parents. The above goals, tasks and basic interaction rules in the style of Floortime are presented. Possible limitations in the application of methods in the work of specialists and parents in the implementation of a home program are also listed. The method is approbated and actively used by specialists of the pre-school education organization «Correction-Development Center» in Ivanteevka and Korolev.

Keywords: autism spectrum disorders, Floortime, emotional development, interaction, game.

References

1. Greenspan S., Wieder S. Na ty s autizmom: ispol'zovanie metodiki Floortime dlya razvitiya otnoshenii, obshcheniya i myshleniya [Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate, and Think (A Merloyd Lawrence Book)] M.: Publ. Terevinf, 2013. 512 p.
2. Greenspan S., Salmon J. Rebenok-tiran: Kak naiti podkhod k detyam pyati «trudnykh» tipov [The Challenging Child: Understanding, Raising, and Enjoying the Five «Difficult» Types of Children]. M.: Publ. «Lomonosov», 2010. 464 p.

For citation:

Gomozova E.S. Basic principles of Floortime. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2017. Vol. 15. No 4. C. 35–41. doi: 10.17759/autdd.2017150405

* Gomozova Elena Sergeevna, speech therapist, defectologist, expert, DIR/Floortime trainer (ICDL Institute, USA), «Correctional-Developmental Center», Ivanteevka, Russia. E-mail: 79853555000@ya.ru

Комплексный поход к диагностике детей с РАС на примере клинического случая, связанного с мутацией гена FMR1

Д.С. Переверзева*,
ФРЦ МГППУ,
Москва, Россия,
dasha_pereverzeva@rambler.ru

С.А. Тюшкевич**,
ФРЦ МГППУ,
Москва, Россия,
mylist@inbox.ru

У.А. Мамохина***,
ФРЦ МГППУ,
Москва, Россия,
uliana.mamokhina@gmail.com

К.К. Данилина****,
ФРЦ МГППУ,
Москва, Россия,
d-kk@mail.ru

Для цитаты:

Комплексный поход к диагностике детей с РАС на примере клинического случая, связанного с мутацией гена FMR1 / Переверзева Д.С. [и др.] // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 42–46. doi: 10.17759/autdd.2017150406

* *Переверзева Дарья Станиславовна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научной лаборатории 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: *dasha_pereverzeva@rambler.ru*

** *Тюшкевич Светлана Анатольевна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научной лаборатории 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: *mylist@inbox.ru*

*** *Мамохина Ульяна Андреевна*, младший научный сотрудник научной лаборатории 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: *uliana.mamokhina@gmail.com*

**** *Данилина Камилла Казимовна*, младший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистическо-

Подчеркнута важность разработки модели начального сопровождения ребенка при подозрении на расстройство аутистического спектра. Перечислены базовые принципы диагностического обследования, в основе которых лежит взаимодействие между специалистами различных профилей. Обоснована первоочередная значимость строгого соблюдения протокола обследования, который позволяет в полной мере описать картину заболевания. Модель проиллюстрирована критическим анализом отдельного клинического случая, при котором не были соблюдены принципы обследования ребенка.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, аутизм, диагностический протокол, междисциплинарный подход, ген FMR1.

Создание единой системы комплексной помощи детям, имеющим расстройства аутистического спектра, в настоящее время является одним из приоритетных направлений современной науки об образовании. На сегодняшний день уровень развития научных достижений в сфере биологии, медицины, специальной психологии и коррекционной педагогики в целом мог бы позволить обеспечить успешную интеграцию детей с РАС. Однако система обучения и сопровождения этой категории детей до сих пор находится в стадии становления. При этом трудности определения маршрута сопровождения могут возникать уже в самом начале пути, когда ребенок проходит диагностическое обследование у специалистов. Это обусловлено несколькими причинами:

Категория детей с РАС крайне разнообразна по этиологическому фактору, по структуре, степени и характеру проявлений расстройств, а также по прогностическим показателям. Эти характеристики очень важны для обеспечения дифференцированного подхода, который не может быть выстроен без глубокого понимания природы дефекта, без учёта данных междисциплинарного обследования.

Трудности взаимодействия специалистов разных ведомств и служб (здравоохранения, образования), а точнее отсутствие диалога между ними на всех этапах сопровождения затрудняют верификацию основного заболевания, а также прослеживание динамических изменений, возрастозависимых или связанных с при-

менением медикаментозной терапии и прохождением курса психолого-педагогической коррекции.

Достаточно ограниченный набор апробированных стандартизированных методов исследования психической сферы детей с РАС затрудняет диагностику.

Таким образом, проблемы диагностики напрямую связаны с планированием, тактикой и содержанием коррекционной работы, которые должны выстраиваться с учетом специфики заболевания, индивидуальных особенностей и компенсаторных возможностей ребенка с РАС.

Основные принципы диагностики состояний, ассоциированных с РАС

- Междисциплинарный подход.
- Взаимодействие специалистов.
- Следование стандартным протоколам обследования.
- Соблюдение этических норм.
- Разработка рекомендаций на основе анализа всей полученной информации специалистами разных направлений.

При подозрении на расстройства аутистического спектра должен быть соблюден определенный протокол психологического обследования, который обязательно включает стандартизированные методики, позволяющие дать объективную оценку когнитивного профиля, социально-коммуникативных особенностей, уровня развития адаптивных возможностей ребенка.

го спектра Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: d-kk@mail.ru

Одна из основных ошибок диагностического подхода к детям в нашей стране заключается в предпочтении качественных методов оценки, которые отличаются субъективностью и не позволяют представить обоснованный результат психологической экспертизы. Качественные методики могут и должны быть включены в протокол только как дополнение к стандартизированным методам для уточнения характера трудностей и зоны ближайшего развития ребенка. Существенное значение также приобретает грамотный выбор методики, с помощью которой оценивается состояние ребенка. Так, при обследовании когнитивной сферы необходимо учитывать особенности поведения ребенка, его эмоционально-личностный профиль. Часто выбор должен быть сделан в пользу невербальных методик или методик, специально разработанных для детей с нарушениями коммуникации.

Примерный протокол комплексного психологического обследования ребенка при подозрениях на РАС

Т а б л и ц а
Методы психологической диагностики аутизма

Скрининговые методы	Социально-коммуникативный опросник (SCQ); Опросник на определение тяжести аутистических расстройств (CARS); Модифицированная анкета для определения риска аутизма у детей раннего возраста (M-CHAT)
Общий диагностический протокол для определения риска РАС	Интервью для диагностики аутизма (ADIR); План диагностического обследования при аутизме (ADOS)
Когнитивное развитие	Батарей тестов Кауфманов (КАВС-II); Психолого-образовательный профиль (PEP-3); Тест Векслера – детский вариант (WISC)
Развитие социальной сферы	Шкала адаптивного поведения Вайнленда

Анализ клинического случая

Ребенок В.К., возраст: 6 лет 8 мес.

Семья обратилась за консультацией в Научную лабораторию ФРЦ МГППУ в августе 2017 г. На момент обращения у ребенка были выставлены диагнозы: множественные аномалии генома (del 16(q23.2), dupl X(q27.3), делеция последовательности ДНК гена COL11A1, дупликация последовательности ДНК гена OTS), синдром умственной отсталости, сцепленной с ломкой хромосомой X, задержка психоречевого развития, детский аутизм, синдром нарушения активности и внимания. Ребенок посещал детский сад 8 вида (в группе из 15 детей 13 детей были неречевые). Со слов матери психологическое обследование проводилось раз в полгода, специалист выдавал заключение о задержке психоречевого и эмоционально-личностного развития.

В Научной лаборатории ФРЦ было проведено комплексное обследование, которое включало в себя регистрацию ЭЭГ, протокол психологической диагностики: оценку адаптивного поведения с использованием Шкалы адаптивного поведения Вайнленд (Vineland Adaptive Behavior Scale – VABS); оценку невербального интеллекта и экспрессивного словаря с использованием субтестов теста интеллекта КАВС-II (Kaufman Assessment Battery for Children); оценку аутистических черт с помощью Социально-коммуникативного опросника SCQ.

На приеме ребенок вел себя адекватно, контакт со специалистами носил продуктивный характер, не наблюдалось признаков нарушения внимания или гиперактивности. Границы взаимодействия удерживал, был мотивирован к обследованию. Работоспособность хорошая, фон настроения ровный. По результатам тестирования индекс невербального интеллекта составил 101 балл. Сравнение оценок по отдельным субтестам со средним нормативным показателем позволило определить индивидуальные сильные и слабые стороны в развитии когнитивных способностей. Оценки

за большинство выполненных заданий находились в границах диапазона возрастных нормативных значений. Наиболее успешно ребенок справлялся с заданиями на конструктивный праксис и зрительный анализ и синтез. Баллы за выполнение этих субтестов превышали нормативные значения. В ходе обследования особо ярко проявилась обучаемость ребенка новым заданиям и способность перенесения нового опыта на тождественные задания с усложнением предъявленного материала при выполнении задания «Треугольники». Единственным субтестом, вызвавшим затруднения, оказался субтест, направленный на оценку динамического праксиса.

Уровень адаптации по Шкале адаптивного поведения Вайнленд был оценен как низкий или умеренно низкий. Превышение суммарного показателя по социально-коммуникативному опроснику стало основанием для рекомендации о прохождении дополнительного обследования с использованием ADOS.

ЭЭГ исследование не выявило нарушений, характерных для синдрома умственной отсталости, сцепленной с ломкой хромосомой X [1].

При консультировании семьи по итогам комплексного обследования было рекомендовано проведение более точного анализа для подтверждения синдрома Мартина-Белл, так как клиническая картина нейрокогнитивного профиля резко отличалась от классической [2]. Дальнейший молекулярно-генетический анализ не выявил метилирования промотора гена, приводящего к отсутствию белка, что, собственно, и является

причиной развития синдрома Мартина-Белл [3].

Таким образом, по результатам проведенного обследования ребенка можно сделать следующие выводы:

— При сопровождении семьи были нарушены принципы взаимодействия специалистов и соблюдения протоколов обследования.

— Диагноз, сформулированный как синдром умственной отсталости, сцепленной с ломкой хромосомой X, был основан лишь на данных о мутации гена *FMR1* и не соответствовал клиническим проявлениям синдрома, что привело к тому, что организованная система сопровождения ребенка не соответствовала его потребностям.

— Образовательные потребности ребенка полностью не удовлетворялись, что привело к резкому обострению дезадаптивного поведения ребенка и нарушению взаимодействия в диаде «мать-ребенок».

— Несоответствие актуальных возможностей ребенка ожиданиям родителей привело к ухудшению семейной ситуации, что также не способствовало компенсации нарушений развития. Родители в значительной мере занижали способности ребенка (что хорошо видно из несоответствия результатов по тестам, проводимым специалистами, и опросникам, заполняемым со слов родителей).

Таким образом, нарушение принципов организации диагностического обследования стало причиной оказания неадекватной помощи ребенку, что усугубило дезадаптивные проявления и существенно снизило качество жизни ребенка и его семьи. ■

Литература

1. Горбачевская Н.Л. Электроэнцефалограмма детей с синдромальными формами психической патологии. В кн.: Детская и подростковая психиатрия: Клинические лекции для профессионалов / Под ред. Ю.С. Шевченко. М.: ООО «МИА», 2011. С. 659–671.
2. Тюшкевич С.А. Особенности поведения и когнитивных нарушений у детей и подростков с синдромом умственной отсталости, сцепленной с ломкой хромосомой X: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук М., 2010. 27 с.
3. Clifford S., Dissanayake C., Bui Q.M at al. (2007) Autism spectrum phenotype in males and females with fragile X full mutation and permutation. J Autism Dev Disord. 37(4):738-747

A complex approach in the diagnostics of children with ASD. FMR1 gene mutation clinical case

D.S. Pereverzeva*,
FRC MSUPE, Moscow, Russia
dasha_pereverzeva@rambler.ru,

S.A. Tyushkevich**,
FRC MSUPE, Moscow, Russia
mylist@inbox.ru

U.A. Mamohina***,
FRC MSUPE, Moscow, Russia
uliana.mamokhina@gmail.com

K.K. Danilina****,
FRC MSUPE, Moscow, Russia
d-kk@mail.ru

The importance of developing a model of initial support for a child with suspicion of an autism spectrum disorder is underlined. The main principles of the diagnostic examination, which are based on the interaction between specialists of various profiles, are listed. The primary importance of strict compliance with the diagnostic protocol, which allows fully describe the disease pattern is substantiated. The model is illustrated by a critical analysis of the clinical case in which the principles of the child's examination were not followed.

Keywords: autism spectrum disorders, autism, diagnostic protocol, multidisciplinary approach, FMR1 gene.

References

1. *Gorbachevskaya N.L.* Elektroentsefalogramma detei s sindromal'nymi formami psikhicheskoi patologii. [Electroencephalogram of children with syndromal forms of psychic pathology]. In *Yu. S. Shevchenko* (ed.) *Detskaya i podrostkovaya psixiatriya: Klinicheskie lektsii dlya professionalov* [Juvenile and adolescent psychiatry: Clinical lectures for professionals]. M.: Publ. MIA Ltd., 2011. Pp. 659–671.
2. *Tyushkevich S.A.* Osobennosti povedeniya i kognitivnykh narushenii u detei i podrostkov s sindromom umstvennoi otstalosti, stseplennoi s lomkoi khromosomoi X: Avtoref. diss. na stepen' kand. psikhol. nauk [Specialties of behavior and cognitive disorders in children with intellectual deficit syndrome comorbid with fragile X chromosome. Thesis of dissertation, for the degree of candidate of psychological sciences]. M., 2010. 27 p.
3. *Clifford S., Dissanayake C., Bui Q.M at al.* (2007) Autism spectrum phenotype in males and females with fragile X full mutation and permutation. *J Autism Dev Disord.* 37(4):738-747.

For citation:

A complex approach in the diagnostics of children with ASD. FMR1 gene mutation clinical case. Pereverzeva D.S. [et al.]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2017. Vol. 15. No 4. С. 42–46. doi: 10.17759/autdd.2017150406

* *Pereverzeva Daria Stanislavovna*, Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Scientific laboratory, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow Russia. E-mail: *dasha_pereverzeva@rambler.ru*

** *Tyushkevich Svetlana Anatolievna*, Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Scientific laboratory, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow Russia. E-mail: *mylist@inbox.ru*

*** *Mamohina Ulyana Andreevna*, Junior Researcher, Scientific laboratory, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow Russia. E-mail: *uliana.mamokhina@gmail.com*

**** *Danilina Camilla Kazimovna*, Junior Researcher, Scientific laboratory, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow Russia. E-mail: *d-kk@mail.ru*

Механизмы формирования коммуникативного поведения в работе с обучающимися при расстройствах аутистического спектра

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

Рассмотрена проблема формирования коммуникативного поведения у обучающихся при расстройствах аутистического спектра. Описаны коммуникативные нормы, на основе которых строится речевое общение. Определяются механизмы построения коммуникативного поведения в работе с обучающимися при расстройствах аутистического спектра в рамках урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коммуникативное поведение, коммуникативные нормы, коммуникативная задача, учебное сотрудничество.

Успешное взаимодействие обучающихся в коллективе сверстников предполагает умелое общение, требующее планирования учебного сотрудничества. Планирование учебного сотрудничества ориентируется на определение цели общения, функций участников речевого взаимодействия, установление способов взаимодействия в определенной обстановке речевого общения. Однако при расстройствах аутистического спектра успешное взаимодействие в коллективе сверстников затруднено из-за всевозможных нарушений вербальных, невербальных средств общения, нарушений формирования экспрессивной речи, звукопроизноше-

ния, лексико-грамматического строя речи, связной речи при сочетании когнитивных и аффективных отклонений. Следует отметить, что при расстройствах аутистического спектра вопрос формирования экспрессивной речи может быть рассмотрен с позиции адаптации обучающихся к изменяющимся условиям жизни, с позиции внутренней потребности в речевом общении, с позиции понимания коммуникативных норм в учебном сотрудничестве.

Вместе с тем, в деятельности по планированию учебного сотрудничества необходимо учитывать конкретную ситуацию речевого общения, а также и то, с

Для цитаты:

Сунько Т.Ю. Механизмы формирования коммуникативного поведения в работе с обучающимися при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 47–52. doi: 10.17759/autdd.2017150407

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

кем происходит общение, для чего оно происходит, где, когда, как и зачем оно реализуется. В дальнейшем следует учиться осуществлять постановку вопросов для инициативного сотрудничества в реализации поиска и сбора необходимой информации. Затем очень важно уметь разрешать конфликты, то есть искать различные варианты решения одной и той же задачи, связанной, например, с ситуацией отказа, просьбы или извинения, убеждения участников общения, следовательно, оценивать вариативные способы разрешения спорных вопросов в конкретной обстановке общения и принимать решение. Планирование учебного сотрудничества невозможно также без управления поведением участников речевого общения посредством ведения контроля, коррекции, оценки их действий в рамках коммуникативного поведения [3, с. 63–69].

В условиях анализа примеров успешного и неуспешного общения, а также для создания своих собственных высказываний в решении намеченных коммуникативных задач, оценки своей и чужой речи могут сформироваться умения по адаптации к изменяющимся условиям жизни, по рефлексии своего коммуникативного поведения. Поэтому в процессе речевого общения достаточно трудно обойтись без умения полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями речевой коммуникации, так как владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами может быть отнесено к видам коммуникативных действий, из которых выстраивается коммуникативное поведение, в том числе и при расстройствах аутистического спектра.

При выстраивании коммуникативных действий следует уделять внимание системе упражнений, направленных на формирование правильного дыхания, уточнение артикуляционных укладов, закрепление коммуникативно-речевых норм. Полезно использовать при формировании коммуникативных действий различные сценарии

речевого общения, составлять тексты различной жанровой направленности и поощрять импровизационные высказывания участников общения [2, с. 82–102].

Известные описания законов и принципов успешного речевого общения подтверждают, что оно может развиваться по различным сценариям. Сценарии речевого общения зависят как от самой коммуникативной ситуации, ее особенностей, так и от постоянных или ситуативных ролей, которые принимают участники этого общения. Восприятие, интерпретация и понимание конкретного речевого действия осуществляются через понимание определенных основ развития конкретного общения и анализа его результата.

Следовательно, обучающимся с РАС важно понимать правила, по которым выстраивается речевое общение и оценивается эффективность, удачность, целесообразность используемых коммуникативных средств и приемов, а также и нарушения в речевом общении. Последние могут быть грубые, негрубые, допустимые.

При этом для участников речевого общения создается возможность проговорить свои затруднения и в игровой форме не только освоить различные роли, но и выработать умения анализировать и создавать различные речевые произведения, умения понимать других людей, считаться с их мнениями.

Любое речевое действие строится на основе триады этоса, логоса, пафоса, то есть речевого намерения, словесных средств, речевых норм. Общающийся должен хорошо знать предмет речи, уметь выражать свои мысли в различных ситуациях речевого общения, что требует сознательного целеполагания, выбора оптимальных средств для достижения поставленных целей, постоянного внимания к действиям участников общения, коррекции собственного коммуникативного поведения.

Деятельность в общении всегда осуществляется как сознание необходимости взаимодействия с другим человеком и необходимости в нем самом как в партнере при

достижении общей цели. Потребность в общении переходит в готовность согласования своего коммуникативного поведения с коммуникативным поведением участников общения, в стремление к сотрудничеству. Эффективное речевое взаимодействие обеспечивается при условии соблюдения всеми участниками речевого общения определенных норм [1, с. 102].

Обычно к речевым нормам относят коммуникативные качества речи, такие как правильность, чистота, точность, логичность, богатство, уместность, доступность, выразительность. Данные качества также подчиняются и нормам общения. Эти нормы призваны согласовать все стороны общения, а именно видеть других людей, понимать свои поступки и свое отношение к ним в конкретных ситуациях. Выделяются этические, коммуникативные и речевые нормы общения.

Этические нормы относятся к мотивам речи, к области культуры общения. Доброжелательность, принятие партнеров по общению, соблюдение всех законов нравственности относятся к этическим нормам. Эти нормы — стратегического уровня по построению взаимоотношений с социальной средой и с другими людьми. Часто как соблюдение, так и несоблюдение этических норм закладывается на этапе целеполагания при реализации намерения к речевому общению.

Коммуникативные нормы связаны с обеспечением процесса общения и его регулированием для достижения поставленных целей. Они направлены на выбор ситуации общения, участников, предмет речи и реализацию плана речи.

Средством реализации и этических, и коммуникативных норм выступают речевые нормы, к которым относятся коммуникативные качества речи. При этом речевые нормы включают в себя и языковые.

Этические и коммуникативные нормы тесно взаимосвязаны. Этические нормы во многом определяют коммуникативные, поскольку, в первую очередь, регулируют моральную и содержательную сторо-

ны общения. Коммуникативные нормы обеспечивают и регулируют сам процесс общения. В то же время этические нормы коммуникативно ориентированы, диктуют необходимость нести ответственность за свои слова и коммуникативное поведение. Нарушения этических норм приводят к неприятию со стороны других участников общения. Коммуникативные нормы этичны, поскольку они регулируют процесс общения, предписывают достижение его целей при соблюдении этических норм [1, с. 206].

Этические и коммуникативные нормы помогают согласовать все стороны общения, относящиеся к рекомендациям, советам, запретам, которые формировались на основе понимания законов общения. Механизмом реализации законов и формирования коммуникативного поведения является само общение при условии достижения его эффективности в целом как процесса и как результата. Речевые нормы выступают как средства соблюдения этических и коммуникативных норм общения. Нарушение чистоты речи является нарушением норм, так как проявляется неуважение к участникам общения и может привести к коммуникативной неудаче, прекращению общения [1, с. 297].

О культуре речи свидетельствует именно эффективность, а не только результативность речи. Постановка цели, способы и средства ее достижения, сам процесс речи и результат будут соответствовать этическим, эстетическим и другим правилам. Если результат достигнут, но достигнут другими, не этичными способами, то это только результативность, но не эффективность речи и ее несоответствие основным законам общения.

В речевом общении на первое место по значимости выходят личностные взаимоотношения общающихся. Поэтому основным критерием оценки с точки зрения соблюдения этических норм является соотношение качеств: этично, красиво и прилично.

В соответствии с этими качествами личности основными этическими достоинствами речи и этическими нормами являют-

ся: правдивость, понятность, так как речь должна быть доступна адресату, содержательна, логична, вежлива.

С этих позиций можно оценить степень обязательности соблюдения этических норм. Обязательным для исполнения при любых условиях коммуникации и в любой сфере общения является запрет на причинение ущерба другому человеку, который может и не участвовать в данной ситуации общения. В эти нормы входят указания сдерживать негативные эмоции и смягчать негативную информацию, не допускать унижения и оскорбления человеческого достоинства. Кроме того, к числу обязательных для исполнения в общении норм относится и такое требование как проявление уважения к другим людям.

Этические нормы можно отнести к рекомендуемым. Этично проявлять уважение к людям. Это касается позиции говорящего относительно себя и своего места в общении. Этично иметь чувство собственного достоинства, быть скромным, не противопоставлять себя другим, не восхвалять себя. Из этого следует и уважение чувства собственного достоинства других людей, умение видеть в них положительные качества.

Не следует забывать, что в требованиях к метапредметным результатам освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра в силу вариативности исключаются по второму варианту такие коммуникативные умения как готовность слушать собеседника и вести диалог, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий, определять общие цели и пути достижения, договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности [4, с. 268–269]. Данный вариант ориентирован на развитие у обучающихся жизненных компетенций по введению в социальную среду, планомерному формированию учебной деятельности и коммуникативного поведения. Под коммуникативным поведением понимаем произнесение и слушание

звуковых единиц (работа органов речи, физические движения мышц речевого аппарата, напряжения органов слуха); понимание речевых единиц, соотнесение комплексов звуков, морфем, слов, предложений с внеязыковой реальностью (работа физиологического аппарата мышления); оценка выразительности речи (работа физиологического аппарата эмоционально-волевой сферы); запоминание (работа памяти), знание законов и правил речевого общения, умение определять речевой жанр по жанрообразующим признакам и речевая практика.

Для возможности **реализации коммуникативного поведения при расстройствах аутистического спектра** важны специальные условия получения образования. Деятельность по обучению, воспитанию и развитию выстраивается на основе адаптированной основной образовательной программы. На основе заключения психолого-медико-педагогической комиссии для обучающихся определяется форма получения образования, условия пребывания в образовательной организации, организуется работа педагогов, специалистов сопровождения, разрабатывается учебно-методическое обеспечение, выбираются технологии, методы обучения и воспитания, реализуются групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия в урочной и внеурочной деятельности, составляется внешкольная программа.

Внеурочная деятельность наравне с урочной обеспечивает реализацию адаптированной основной образовательной программы. Внеурочная деятельность помимо известных направлений включает и коррекционно-развивающую область, которая представлена обязательными курсами, в том числе и по формированию коммуникативного поведения в индивидуальной и групповой формах. Значение такого курса велико, так как именно в рамках данных занятий формируются коммуникативные действия и выстраивается коммуникативное поведение обучающихся с РАС с последующим закреплением на предметном содержании и отработкой в условиях речевой практики.

Урочная деятельность может быть ориентирована на обучение определению цели общения, функций участников речевого взаимодействия, способов взаимодействия в различных обстоятельствах коммуникации. Поскольку данная деятельность может происходить при приближенных к повседневной жизни условиях, то обучающиеся с расстройствами аутистического спектра не просто становятся исполнителями тех или иных ролей, а учатся способам взаимодействия в определенной обстановке речевого общения, адаптации к изменяющимся условиям жизни и пробуют анализировать свое коммуникативное поведение через мотивацию, актуализацию знаний и умений, описание некоторых компонентов речевой ситуации.

Для формирования умений создавать свои собственные высказывания в конкретной обстановке общения необходимо определение значимых компонентов речевой ситуации: кто говорит или пишет, почему, для чего, зачем, что, как, когда. Обычно

описываются близкие обучающимся жизненные ситуации, но нередко предлагаются и другие речевые роли, такие как роль учителя, директора, отца и др. Описываемые события могут происходить и в воображаемых странах, в которых действуют придуманные герои, в частности, сказочные персонажи. От их имени обучающиеся приветствуют, благодарят, извиняются, просят и др. Согласно речевому поведению вырабатывается умение учитывать различные обстоятельства общения, что очень важно для того, чтобы оно было эффективным.

Итак, механизмами формирования в учебном сотрудничестве коммуникативного поведения у обучающихся при расстройствах аутистического спектра являются и внутренняя потребность в речевом общении, построенном по коммуникативным нормам, при условии достижения эффективности в целом как процесса и как результата, и его реализация с учетом того, с кем и когда оно происходит, с какой целью, где и каким образом. ■

Литература

1. *Виноградов В.В.* О теории художественной речи / Акад. В.В. Виноградов; [послел. ак. Д.С. Лихачева]. М.: Высшая школа, 1971. 239 с.
2. *Сунько Т.Ю.* Диагностика коммуникативных компетенций у обучающихся с ОВЗ / Междисциплинарный подход к изучению нарушений развития у детей с ОВЗ: монография / Е.Е. Антонова, Е.Э. Артемова, В.А. Ерохина и др. М.: Спутник, 2017. С. 82–102.
3. *Сунько Т.Ю.* Формирование личностных, метапредметных и предметных результатов в образовательной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 63–69.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». [Электронный ресурс]: Официальный сайт. URL: [http://www. http://base.garant.ru/70862366/](http://www.base.garant.ru/70862366/) (дата обращения: 09.01.2018).

Mechanisms for the formation of communicative behavior in the work with students with autism spectrum disorders

T.Ju. Sun'ko*,

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

The problem of the formation of communicative behavior in students with autism spectrum disorder is considered. The communicative norms are described on the basis of which speech communication is founded. The mechanisms of constructing of communicative behavior in work with students with autism spectrum disorders within the framework of the lesson and after-hour activities are defined.

Keywords: autism spectrum disorders, communicative behavior, communicative norms, communicative task, educational cooperation

References

1. Vinogradov V.V. O teorii khudozhestvennoi rechi [On the theory of literary speech]. M.: Publ. Vysshaya shkola, 1971. 239 p.
2. Sun'ko T.Yu. Diagnostika kommunikativnykh kompetentsii u obuchayushchikhsya s OVZ [Diagnosis on communicative competencies in students with disabilities]. In E.E. Antonova, E.E. Artemova, V.A. Erokhina et al. Mezhdistsiplinarnyi podkhod k izucheniyu narusheni razvitiya u detei s OVZ: monografiya [Interdisciplinary approach to studying developmental disorders in children with disabilities]. M.: Publ. Sputnik, 2017. Pp. 82–102.
3. Sun'ko T.Yu. Formirovanie lichnostnykh, metapredmetnykh i predmetnykh rezul'tatov v obrazovatel'noi deyatel'nosti obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Formation of personal, metadisciplinary and disciplinary results in educational activity for students with disabilities]. In S.V. Alekhina (chief ed.) Inklyuzivnoe obrazovanie: preemstvennost' inklyuzivnoi kul'tury i praktiki: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Inclusive education: continuity of culture and practice of inclusivity]. M.: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2017. Pp. 63–69.
4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya obuchajushchihhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ja. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 19 dekabrya 2014 g. № 1598 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovaniya obuchajushchihhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ja» [Federal state educational standard for general elementary education of students with disabilities. Executive order of the Ministry of Education and Science of Russian Federation from December 19, 2014 № 1598 «On the approval of the Federal state educational standard for general elementary education of students with disabilities»]. [E-resource]: Official site. URL: <http://www.http://base.garant.ru/70862366/> (accessed 09.01.2018).

For citation:

Sun'ko T.Ju. Mechanisms for the formation of communicative behavior in the work with students with autism spectrum disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2017. Vol. 15. No 4. C. 47–52. doi: 10.17759/autdd.2017150407

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

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАС
SOCIO-CULTURAL INTEGRATION OF CHILDREN WITH ASD

Посетители с РАС в музее: пять шагов к инклюзии

В.С. Степанов*,
Музей русского импрессионизма,
Москва, Россия,
stepanov@rusimp.org

Перемена в обществе отношения к людям с инвалидностью на более позитивное повлекла за собой смену традиционной «медицинской» модели инвалидности на «социальную», и хотя этот процесс протекает неравномерно, он ширится и затрагивает различные сферы. Все больше учреждений культуры ставят своей целью создание инклюзивного учреждения, одной из задач которого является способствование процессу социокультурной интеграции людей с ментальными нарушениями. На примере опыта Музея русского импрессионизма описаны основные пять шагов к созданию инклюзивного музея, приспособленного для посещения людьми с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, музей, инклюзивная среда, социокультурная интеграция.

Предлагаемые ниже шаги по организации музейного пространства, подготовке персонала и созданию инклюзивной среды для работы с людьми с РАС реализованы в Музее русского импрессионизма в Москве. Такая инструкция поможет поэтапно подготовить полноценное включение человека с РАС в культурное пространство учреждения.

1. Адаптация

При посещении музея людьми с аутистическими расстройствами музейные со-

трудники, от директора до охранников, должны пройти специальную подготовку — тренинги, беседы по пониманию инвалидности, особенно, ментальной. Только знания о ментальных особенностях людей совместно с соблюдением правил этичного общения могут снять психологические барьеры при взаимодействии с посетителями с РАС. Эти знания помогают делать атмосферу в музее дружелюбной. Также важно учитывать сенсорные особенности людей с аутизмом. Следует создать более комфортную среду с минимальной световой и звуковой нагрузкой, а для устранения возможной сенсорной перегрузки посетителей

Для цитаты:

Степанов В.С. Посетители с РАС в музее: пять шагов к инклюзии // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 53–56. doi: 10.17759/autdd.2017150408

* Степанов Владимир Сергеевич, куратор отдела инклюзивных проектов Музея русского импрессионизма, Москва, Россия. E-mail: stepanov@rusimp.org

предусмотреть специальную «тихую комнату» или хотя бы подходящее пространство в экспозиции. Двусторонний процесс адаптации предполагает также и предварительную подготовку самих детей и взрослых с РАС к посещению музея. Есть ряд инструментов, которые можно при этом использовать: правила поведения, социальная история, сенсорная карта, которые стоит отправлять родителям и сопровождающим, разместив электронные варианты на сайте, а печатные — при входе в музей. Желательно, чтобы правила поведения в музее были разработаны музейными сотрудниками совместно со специалистами, работающими с детьми, имеющими РАС, так как их правильное составление — не такая простая задача, как может казаться. Не лишним будет предоставить информацию об аутизме и другим посетителям при входе в музей, это может дать положительный эффект, ослабив напряжение при проведении занятий для детей с РАС в загруженные посетителями дни.

2. Интеграция

Следующей задачей после адаптации музейного пространства и подготовки обеих сторон коммуникативного процесса становится вовлечение детей и взрослых с РАС в образовательную и творческую работу. Специалистам необходимо четко понимать свою задачу и предполагаемый результат. Называть музейные программы «арт-терапией» не всегда корректно, ведь наличие таких компетенций у музейщиков — это редкость, а психологическая коррекция не является задачей музея. Но использование арт-терапевтических приемов в творческих мастер-классах будет уместным. В основном программа состоит из трех этапов: образовательная экскурсия, мастер-класс для закрепления полученных знаний и чаепитие как часть процесса социализации. Это условный шаблон, который может и должен меняться в зависимости от различных индивидуальных факторов группы посетителей. При

подготовке каждого занятия стоит учитывать количество детей или взрослых с РАС, количество сопровождающих и родителей, возраст, а также поведенческие и сенсорные особенности каждого. Это иногда может показаться некорректным и встретить негативный отклик, но в процессе проведения программы часто играет решающую роль для получения позитивного результата. На первых этапах можно ограничиться приглашением организованных групп от школ, фондов, студий. Но в дальнейшем стоит переходить к индивидуальной работе с родителями детей с РАС и со взрослыми с РАС, находить удобные и продуктивные форматы собственной студийной работы. Для этого необходимо держать обратную связь в формате анкет, электронных писем и рекламы новых проектов. Немаловажную роль играют открытые массовые мероприятия, но к их организации стоит относиться внимательно и предусмотреть все детали взаимодействия людей с РАС и других посетителей.

3. Сотрудничество

Основой дальнейшего развития программ и музейной среды является создание совместных проектов с другими организациями. Это могут быть другие музеи и музейные сообщества. Примером такого сотрудничества может послужить партнерское участие Музея русского импрессионизма в проекте ИКОМ «Инклюзивный музей». Образовательные ролики и вебинары по взаимодействию с посетителями с РАС, а также проведенный 2 декабря «День Инклюзии» сильно продвинули работу многих учреждений в этом направлении. Это могут быть специализированные школы и организации. К примеру, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС создал на своем сайте интерактивную карту учреждений, работающих с людьми с РАС, на которой Музей русского импрессионизма первым появился наравне со специализированными организациями. Также следует упомянуть работу в этом на-

правления фонда «Выход», проводящего тренинги для персонала по взаимодействию с людьми, имеющими РАС. Партнерами музейных проектов могут стать и любые сторонние организации, если идея проекта это подразумевает, а также сами люди с РАС или родительские сообщества. Такое сотрудничество необходимо для обмена опытом, развития существующих практик и создания новых. Оно способствует увеличению в музее числа посетителей с РАС, укреплению взаимопонимания и повышению качества проводимых музеем программ.

4. Трансляция

Одной из главных задач работы с людьми с РАС является презентация их работ и транслирование творческих достижений. Деятельность музея по решению этой задачи не только помогает творческому и личностному развитию детей, но и имеет важное социальное значение, поскольку на данный момент в общественном сознании только формируется мнение, что люди с ментальной инвалидностью могут полноценно участвовать в жизни общества и делать свой значительный вклад. Каждый музей находит свои способы для такой трансляции. К примеру, 4 декабря на «Ночь искусств» на сцене Музея русского импрессионизма перформанс студии «Инклюзион. Школа» с актерами с ментальными нарушениями прошел наравне с выступлениями Гоши Куценко и Алексея Учителя и был тепло встречен публикой. А две художественные работы — победители от Музея русского импрессионизма в конкурсе «Я художник, я так вижу» проекта «Колесо Обзора» были размещены в большом формате на стендах в парке «Музейон». Имена авторов работ были подписаны, но намеренно не было указано, что это дети с инвалидностью, ведь важнее уровень произведений, а не диагнозы авторов. Хороший потенциал имеет идея некоторых музеев продавать художественные работы людей с РАС и передавать им полученные деньги, но она часто упирается в законода-

тельные и другие барьеры. Необходимость деятельности музея по трансляции считается часто второстепенной по сравнению с образовательной, но результаты говорят об обратном. Трансляция достижений является закреплением наработанного опыта, поддержкой и мотиватором для дальнейшего развития творческого потенциала авторов.

5. Профессиональная ориентация

Последним элементом по созданию инклюзивной среды является включение людей с ментальной инвалидностью в работу музея на правах сотрудников. Это сложный шаг, возможности для которого по различным причинам находят далеко не все музеи. Но это и необходимый этап для становления инклюзивного общества. Существует ряд общих профессий, для которых не обязательно высшее образование, и вакансии которых есть в любом учреждении. Но известны уже попытки некоторых музеев предоставлять должность экскурсовода человеку с ментальной инвалидностью, что предполагает у него профессиональную подготовку. Такую подготовку может провести специализированное образовательное учреждение или сам музей. К этому процессу сейчас активно подключаются многие центры и организации, работающие с людьми, имеющими ментальную инвалидность. Также, если в музее существует студийная работа с определенным циклом обучающих занятий по специально разработанной программе, она может стать основой для освоения профессии. Такие программы являются лишь вспомогательным средством, но имеют огромный положительный эффект. Примером может служить студия живописи в художественном музее.

Перечисленные пять шагов на пути к инклюзивному музею для посетителей с РАС приближают достижение цели создания универсальной среды, комфортной для посетителей с любыми особенностями, среды без барьеров не только физических, но и психологических, и социальных. ■

Visitors with ASD in the museum: five steps to inclusion

V.S. Stepanov*,
Museum of Russian Impressionism,
Moscow, Russia,
stepanov@rusimp.org

The change in the attitude of society towards people with disabilities to a more positive one led to switch through traditional “medical” model of disability to the social model. Although this process progresses unevenly, it spreads and affects various spheres. More and more cultural institutions set themselves the goal of creating an inclusive institution. One of the tasks for such institution is to contribute to the process of social & cultural integration of people with disabilities. The main five steps for creating an inclusive museum, which is set for people with ASD, are described based on the experience of the Museum of Russian Impressionism.

Keywords: autism spectrum disorders, museum, inclusive environment, social & cultural integration.

For citation:

Stepanov V.S. Visitors with ASD in the museum: five steps to inclusion. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2017. Vol. 15. No 4. С. 53–56. doi: 10.17759/autdd.2017150408

* *Stepanov Vladimir Sergeevich*, curator, Department of inclusive projects, The Museum of Russian Impressionism, Moscow, Russia E-mail: *stepanov@rusimp.org*

Социокультурная реабилитация детей с РАС в Государственном Дарвиновском музее. Программа «Другие»

Т.С. Кубасова*,
Государственный Дарвиновский музей,
Москва, Россия,
tatkub@darwinmuseum.ru

В Государственном Дарвиновском музее уже много лет проводится работа по социокультурной реабилитации людей с инвалидностью музейными средствами. В музее активно развивается направление деятельности по комплексной адаптации учреждения для посетителей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, музей, социокультурная реабилитация, программа «Другие».

Социокультурное направление деятельности Дарвиновского музея для людей с ОВЗ

Социокультурная деятельность Дарвиновского музея имеет давние традиции. Еще в 20-х годах прошлого века основатель музея А.Ф. Котс проводил экскурсии для невидящих посетителей, которые получали возможность тактильно знакомиться с экспонатами. В годы Великой Отечественной войны в музее проводились экскурсии для раненых бойцов и для людей с инвалидностью. Начиная с 2000-х годов, совместно с

реабилитологами, психологами и педагогами сотрудники музея проводят работу по комплексному приспособлению музея для посещения и восприятия людьми с ограниченными возможностями здоровья, а создаваемые новые экспозиции строятся по принципу универсального дизайна. Музей постоянно ведет работу по созданию доступной среды. В Государственном Дарвиновском музее проводится большая методическая работа. Учреждение — единственный российский музей, который с 2005 года регулярно выпускает методические пособия по социокультурной реабилитации людей с

Для цитаты:

Кубасова Т.С. Социокультурная реабилитация детей с РАС в Государственном Дарвиновском музее. Программа «Другие» // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 57–60. doi: 10.17759/autdd.2017150409

* *Кубасова Татьяна Сергеевна*, кандидат биологических наук, заместитель директора по научно-исследовательской работе Государственного Дарвиновского музея, Москва, Россия. E-mail: *tatkub@darwinmuseum.ru*

инвалидностью музейными средствами. Регулярно проводит научно-методические семинары и конференции по обмену опытом музейного обслуживания посетителей с инвалидностью. Ежегодно для участников Всероссийского научно-практического семинара освещается работа по социокультурной реабилитации людей с инвалидностью в Дарвиновском музее. Специалисты музея оказывают консультативную и методическую помощь в такой работе сотрудникам российских музеев. На площадке музея проходят индивидуальные и групповые стажировки. Дарвиновский музей регулярно принимает участие в различных специализированных выставках, где демонстрирует свои достижения по социокультурной реабилитации музейными средствами. В музее постоянно разрабатываются новые программы и занятия, активно ведется выставочная деятельность, организуются праздники и массовые мероприятия, в том числе и инклюзивные. В рамках реализации Комплексной целевой программы «Социальная интеграция инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности города Москвы» музей постоянно сотрудничает с Департаментом социальной защиты населения. В 2013 г. было подписано соглашение об установлении долгосрочного взаимовыгодного сотрудничества с Общероссийской общественной организацией «Всероссийское общество инвалидов». Музей сотрудничает и с учебными заведениями, так в 2012 г. была разработана программа «Другие» совместно со специальной (коррекционной) общеобразовательной школой № 359 и детским домом — интернатом «Южное Бутово», направленная на социокультурную реабилитацию музейными средствами воспитанников учреждений. Совместно с всероссийскими и региональными общественными организациями музеев проводит круглые столы и праздники для семей, имеющих детей с инвалидностью. Ежегодно музей демонстрирует передвижные выставки на площадках ЦСО города

Москвы. В 2015 г. благодаря поддержке фонда слепоглухих «Со-единение» музеем совместно с ВОС «Реакомп», МООИ Общество социальной поддержки слепоглухих «Эльвира» и ФГБУ «Сергиево-Посадский дом-интернат слепоглухих для детей и молодых инвалидов» разработана модельная программа по социокультурной реабилитации музейными средствами слепоглухих посетителей разного возраста. Ежегодно музей принимает более 7 тысяч посетителей с различными формами инвалидности и с нарушениями в развитии.

Работа с посетителями, имеющими расстройства аутистического спектра

Важнейшими направлениями работы сотрудников Дарвиновского музея с посетителями, имеющими РАС, являются:

- в области социализации — развитие коммуникативных навыков, способствование интеграции в общество;
- в когнитивной сфере — развитие познавательной активности, сенсорной, образной и эмоциональной памяти;
- в эмоционально-волевой сфере — формирование умения понимать свои и чужие эмоции, навыков программирования, регуляции и контроля своей деятельности;
- в мотивационной сфере — стимулирование самостоятельной творческой инициативы, активных действий в культурном пространстве.

Помимо адаптации основной экспозиции в музее проводятся экскурсии, разрабатываются комплексные программы и занятия для посетителей с РАС, организуются выставки творческих работ. Также организуются праздничные и просветительские мероприятия, ведется методическая работа. Ежегодно музеем проводится инклюзивный праздник для детей и их родителей «Дарвиновский музей для всех детей», приуроченный к Международному дню защиты детей.

С 2012 г. в музее действует программа «Другие» для людей с расстройствами аутистического спектра, включающая циклы занятий для детей «Времена года», «Птицы и звери Москвы и Подмосковья». Уже 4 года в Дарвиновском музее работает «Семейный клуб» для детей с тяжелыми нарушениями аутистического спектра и членов их семей. Цель создателей клуба — совместное включение детей и подростков с РАС, их родителей, братьев, сестер и других членов семей в общество. Мероприятия, подготовленные сотрудниками и проводимые на площадке музея, служат расширению кругозора, лучшему взаимопониманию и сплочению семьи и укреплению дружеских отношений между всеми участниками программы. Членами «Семейного клуба» являются воспитанники

московской школы и их семьи. Совместная деятельность и обсуждение увиденного на выставках предоставляют посетителям с РАС дополнительные возможности социализации.

Участие в программах музея и даже просто его регулярное посещение помогает перенести акцент с лечебных на творческие задачи развития и самого ребенка или взрослого с РАС, и членов его семьи. Деятельность Дарвиновского музея по интеграции взрослых и детей с РАС в общество — это не только дополнительная возможность их участия в культурной жизни, но и обогащение самого общества культурными благами, ими созданными, это еще одна возможность для поиска своего пути, самореализации каждого члена общества. ■

Socio-cultural rehabilitation of children with ASD in the State Darwin Museum. Program «Others»

T.S. Kubasova*,
The State Darwin Museum
Moscow, Russia
tatkub@darwinmuseum.ru

The State Darwin Museum has been carrying out work on the socio-cultural rehabilitation of people with disabilities with museum facilities for the many years. The museum is actively developing the direction on the complex adaptation for visitors with autism spectrum disorders.

Keywords: autism spectrum disorders, museum, socio-cultural integration, program «Others».

For citation:

Kubasova T.S. Socio-cultural rehabilitation of children with ASD in the State Darwin Museum. Program «Others». *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2017. Vol. 15. No 4. С. 57–60. doi: 10.17759/autdd.2017150409

* *Kubasova Tatiana Sergeevna*, Ph.D. in Biological Sciences, deputy director for research work, the State Darwin Museum, Moscow, Russia. E-mail: tatkub@darwinmuseum.ru

Доступная среда и инклюзивный парк для досуга людей с ОВЗ

М.А. Афонина*,
Государственный университет по землеустройству,
Москва, Россия,
afonina.m.a@gmail.com

Л.В. Петрова**,
Государственный университет по землеустройству,
Москва, Россия,
ms.petrovalora@yandex.ru

Е.А. Осипова***,
Интегрированный театр-студия «КРУГ II»
Москва, Россия,
retro.letto@gmail.com

В настоящее время много внимания уделяется адаптации среды к потребностям людей с ограниченными возможностями здоровья. Комплексный подход к решению проблем интеграции детей и взрослых с ограничениями, наряду со многими факторами, предполагает также и организацию доступных форм досуга. Вопросы организации среды и расширения возможностей проведения досуга решают и ландшафтные архитекторы. До сих пор задачи организации доступной среды частично удавалось реализовать в отношении людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха и зрения. В статье раскрывается понятие «инклюзивный парк», описаны задачи, которые ставили перед собой создатели при его организации для людей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий, в том числе для людей с ментальной инвалидностью и с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, аутизм, инклюзивная среда, ландшафтный дизайн, сенсорная интеграция, адаптация, парковая среда.

Для цитаты:

Афонина М.А., Петрова Л.В., Осипова Е.А. Доступная среда и инклюзивный парк для досуга людей с ОВЗ // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 61–68. doi: 10.17759/autdd.2017150410

* *Афонина Мария Андреевна*, педагог и актер Интегрированного театра-студии «КРУГ II», член Межрегиональной общественной организации в поддержку людей с ментальной инвалидностью и психофизическими нарушениями «Равные возможности», магистр первого года обучения ФГБОУ ВПО «Государственный университет по землеустройству», Москва, Россия. E-mail: *afonina.m.a@gmail.com*

** *Петрова Лариса Владимировна*, кандидат архитектуры, профессор Академии естествознания, член Международного Союза Дизайнеров, профессор кафедры архитектуры ФГБОУ ВПО «Государственный университет по землеустройству», Москва, Россия. E-mail: *ms.petrovalora@yandex.ru*

*** *Осипова Елена Андреевна*, клинический психолог, методист, ведущий специалист Интегрированного театра-студии «КРУГ II», член Межрегиональной общественной организации в поддержку людей с ментальной инвалидностью и психофизическими нарушениями «Равные возможности», E-mail: *retro.letto@gmail.com*

Введение

Рекреационные зоны и места отдыха, такие как парки и скверы, демонстрируют актуальные способности социума ориентироваться на потребности разных членов общества. В среде, где необходимо создание комфортных условий для всех посетителей, поскольку каждый приходит, чтобы провести время в обстановке, способствующей отдыху, становится очевидным, что не все потребности людей с ограниченными возможностями здоровья учитываются. Если говорить о технической стороне вопроса, то индикатором доступности посещения зон отдыха будет наличие пандусов и логичной навигации. Если же вести речь о фактической стороне, то для людей с психофизическими нарушениями такого оборудования недостаточно. Для того чтобы насытить среду интересными и полезными для них компонентами, необходимо проанализировать основные и крайне разнообразные потребности людей с психофизическими нарушениями. Ведь именно понимание потребностей людей с такими категориями ОВЗ как: расстройства аутистического спектра, задержка развития, интеллектуальное снижение, психические расстройства, ДЦП, сочетанные нарушения, позволяет обеспечить парки и зоны отдыха именно тем оснащением и условиями, что будут способствовать их полноценному участию в социальной жизни, интеграции в общество.

Начиная с 2009 года, в России разрабатывается тема адаптации городской среды для людей с различными формами ОВЗ. Так, в 2011 году принята государственная программа «Доступная среда», продленная до 2020 года [10].

В рамках данной программы основными задачами являются:

— обеспечение равного доступа инвалидов к приоритетным объектам и услугам в приоритетных сферах жизнедеятельности инвалидов и других маломобильных групп населения;

— обеспечение равного доступа инвалидов к реабилитационным и абилитацион-

ным услугам, включая обеспечение равного доступа к профессиональному развитию и трудоустройству;

— обеспечение объективности и прозрачности деятельности учреждений медико-социальной экспертизы.

В ходе программы «Доступная среда» бульвары застелили тактильной плиткой для слабовидящих и незрячих, у отдельных лестниц разработали съезды для людей на колясках и поручни для упора, а также в некоторых общественных местах установили информационные стенды с дублированной шрифтом Брайля информацией. В обществе сформировалось мнение, что основные проблемы учтены, и теперь осталось только распространить опыт, но, к сожалению, это не так: до сих пор нет четкого понимания, какая именно нужна «доступная среда», например, людям с ментальными нарушениями. И в отношении людей с психофизическими и интеллектуальными нарушениями не произошло ожидаемых изменений, поскольку самой трудной задачей является установление критериев оценки доступности среды для таких категорий людей с ОВЗ.

Все дизайн-решения, использованные при конструировании объектов доступной среды, распространились и на парки. Приемы адаптации среды, применяемые в парковом строительстве, практически идентичны тем, которые можно наблюдать на улицах. Ведь основой при проектировании парков зачастую является либо наименьшее по затратам благоустройство, либо инновационные планировочные решения для привлечения большего числа посетителей. Фактор доступности при этом не всегда учитывается. Про нее или вообще забывают, как в случае с некоторыми новыми парками Москвы, или в последний момент применяют стандартные приемы по нормам МГ (СП 59.13330.2016. Доступность зданий и сооружений для маломобильных групп населения) [11]. В новом парке Москвы перемещение людей на коляске практически невозможно: парк имеет крутой рельеф и множество лестниц.

Получается, что далеко не любой парк может называться инклюзивным. Поэтому необходимо четко обозначить, сперва на стадии проектирования, а затем на стадии эксплуатации, «сектор возможностей» для людей с ОВЗ, предоставляемых тем или иным парком. Из этого необходимо сформировать понятие «инклюзивный парк», то есть парк, в котором все группы населения могут комфортно проводить свой досуг.

Инклюзивный парк

Понятие «инклюзивный парк» стало встречаться в различных источниках только в последние пять лет. Поэтому оно не успело до конца сформироваться, и у него еще нет четких границ и конкретного определения. За рубежом повсеместно используются близкие к нему термины «inclusive playgrounds» — инклюзивная детская площадка или «inclusive play park» — инклюзивная игровая площадка. Такие площадки — это целый комплекс с адаптированными под перемещение на коляске горками, качелями, тоннелями и песочницами, приспособлениями для детей с нарушениями слуха и зрения. В некоторых из них встречаются сенсорные дорожки или тактильные поверхности, которые могут быть также интересны детям с ментальными нарушениями. Одним из примеров может служить открытая в июле 2015 года инклюзивная детская игровая зона в Калифорнии на территории Центра отдыха Сеполведа (Sepulveda Recreation) [15].

В России пока такие площадки в большей степени служат адаптации стандартных форм детского игрового оборудования под потребности детей с проблемами передвижения. Так фонд «Обнаженные сердца» является одним из основных популяризаторов данного вида детских городков. При проектировании детских площадок используются: городки и домики с пандусами, качель-гнездо, развивающие стенки и лабиринты, специальные качели и карусели для детей с разными возможностями. На их счету уже 100 подобных площадок по всей России [9].

28 сентября 2016 на территории выставочного комплекса ВДНХ рядом с рестораном «Макдоналдс» при поддержке благотворительного фонда «Дом Роналда Макдоналда» была открыта более полная по своему функциональному наполнению инклюзивная площадка. В ней учитываются потребности в сенсорном насыщении, которые присутствуют у всех детей с ОВЗ. Помимо обычных горок, турников и лесенок, в ней присутствуют: массажная горка и двойная горка, многоместные качели, сайкл-тренажер, ручные экскаваторы, стол с песочницей, планшеты с оптическими иллюзиями, встроенные в поверхность детского городка металлофоны [5].

Сенсорный сад

Параллельно с инклюзивными детскими площадками в сфере ландшафтного дизайна в России примерно с 2013 года появилось такое направление как «сенсорные сады». Данный вид садов предполагает создание среды, в которой все элементы направлены на воздействие на один или несколько сенсорных каналов.

Это могут быть модули, заполненные камнем, песком или опилками, приподнятые клумбы, тактильные покрытия и подвесные конструкции. Все это может использоваться как для игры, так и для отдыха.

На протяжении уже нескольких лет, в летний период, фонд садовой терапии «Сад в городе» открывает в столичных парках модульные сенсорные сады [8].

Сенсорные сады классифицируют по количеству каналов восприятия, на которые они воздействуют в первую очередь:

— моносенсорный — предполагает активацию одного органа восприятия, например, сад ароматных цветов (обоняние),

— дуо-сенсорный — сад, разделенный на две зоны, каждая для отдельного восприятия одним органом чувств, например, зона ароматных трав и тактильная зона с дорожками из мха и коры (обоняние, осязание),

— полисенсорный — для каждого сенсорного канала предполагается отдельная зона (рассчитан на воздействие на все 5 органов чувств).

Такие сады и приемы ландшафтного планирования очень часто используются психологами в программах реабилитации детей с ОВЗ, в частности, с РАС. Примером может служить «Сенсорный сад», открытый в 2014 году на базе Центра психолого-медико-социального сопровождения в Смоленске. Сад поделен на несколько тематических зон: города, деревни, моря, леса, пустыни, ботанический сад и ароматизоны. Основной акцент в этом саду сделан на знакомство с природными материалами. На его территории расположены дорожки, посыпанные песком, камнями, глиной, опилками и шишками, есть небольшой декоративный пруд и зоны, имитирующие городскую и сельскую среду [12].

Восполнение недостатков сенсорного опыта — одна из наиболее важных задач в развитии человека с особенностями психофизического развития. Процесс анализа всего сенсорного опыта, а также его участие в формировании более точного действия, обеспечивающего необходимый уровень адаптации, называется «сенсорной интеграцией». В норме сенсорная интеграция происходит спонтанно. Но в отношении человека с ментальными нарушениями с уверенностью можно сказать, что процесс сенсорной интеграции будет затруднен, поскольку его нервная система не обладает достаточным уровнем развития и зрелости. Для того чтобы обеспечить ребенку с ОВЗ необходимый для его развития сенсорный опыт, нужно насытить все окружающее его пространство разнообразными стимулами, которые будут провоцировать ребенка на взаимодействие, а, следовательно, формировать его сенсорный опыт.

Сенсорные зоны

Следует отметить, что, несмотря на разнообразие трудностей формирования сен-

сорного опыта у разных категорий детей с ОВЗ, общими являются трудности восприятия и обработки сенсорной информации, — это гиперчувствительность, часто встречающаяся у людей с РАС, и пониженная чувствительность, встречающаяся при сложных сочетанных нарушениях интеллекта и сенсорных систем.

При расстройствах аутистического спектра самой частой проблемой является неравномерное формирование сенсорного опыта, часто периферийные стимулы являются более значимыми, чем прямые, это создает не только трудности восприятия целого опыта, но и влияет на формирование связи сенсорного и эмоционального контекста, закрепляя патологическую связь между травмирующим сенсорным опытом и его эмоциональным переживанием.

Именно поэтому, создавая в общем для всех пространстве отдельные сенсорные зоны, мы поддерживаем стратегию помощи детям с ОВЗ в восполнении сенсорного опыта, а также существенно влияем на отладку процесса интеграции, поскольку сенсорный опыт в равной степени интересен и важен для детей с ОВЗ и их нейротипичных сверстников. В таких «зонах получения сенсорного опыта» будет формироваться равная среда для всех категорий посетителей.

Практически все дети имеют трудности равномерного формирования сенсорного опыта. Это связано, в первую очередь, с особенностями среды, в которой протекает развитие ребенка. Городская среда не имеет достаточных стимулов для разнообразного и равномерного развития, а чаще имеет гипертрофированные стимулы, привлекающие излишнее внимание, вызывающие сенсорную перегрузку одного сенсорного канала и недогрузку другого. Нарушение процесса сенсорной интеграции может стать основой для других трудностей адаптации, препятствием в развитии познавательной сферы и высших психических функций, таких как память, мышление и внимание. Поэтому распределение сенсорной нагрузки в дифференцированных «сенсорных зонах» в парках и зонах отдыха

будет способствовать улучшению качества жизни всех членов общества, а не только людей с ОВЗ.

Многофункциональный парк в Москве с интеграцией сенсорных зон для людей с РАС

Опыт адаптации детских площадок и «сенсорных садов» — это база для создания целостного паркового пространства, в котором будет осуществляться полноценная интеграция людей с ОВЗ в повседневную жизнь общества.

Поэтому необходимо вывести некоторую единую систему, в которой все детские площадки, парки, скверы и бульвары будут включать не только пандусы и тактильную плитку, но и зоны, предназначенные для людей со всеми видами психофизических нарушений, для их самостоятельной игры и исследования окружающей среды.

В 2017 году в Государственном университете по землеустройству на защите выпускных квалификационных работ бакалавров — специалистов по ландшафтной архитектуре был представлен проект, учитывающий все описанные аспекты (автор — студентка 4-го курса М.А. Афолина, руководитель — кандидат архитектуры, профессор Л.В. Петрова). Проект назван «Многофункциональный парк с интеграцией сенсорных зон для детей-аутистов в Москве». Перед студенткой стояла задача организовать пространство парка так, чтобы в нем были созданы условия для детей с ОВЗ, которые живут в ближайших домах

или приезжают из других районов Москвы, и могли комфортно себя чувствовать жители близлежащих районов, для которых парк — это зона повседневного досуга.

Итогом работы стал проект полноценного парка площадью в 9 гектаров, в котором центральной является зона со сценой и выставочными и торговыми павильонами для работ людей с ОВЗ, сенсорные зоны, созданные с учетом потребностей всех категорий детей с ОВЗ, а также их сверстников без особенностей развития. Предусмотрены места уединения и сенсорной разгрузки, и при этом в парке спроектированы несколько теннисных и баскетбольных кортов, детские площадки, скейт-площадки. Для комфортного досуга любителей животных спланированы места для выгула собак. Так же, как и в обычных парках, в проектируемом многофункциональном парке есть фонтаны, беседки и тентовые навесы. Проект представляет развитую систему, в рамках которой любой посетитель может найти себе развлечение и комфортный отдых.

Теоретический проект «Многофункциональный парк с интеграцией сенсорных зон для детей-аутистов в Москве» — модель, учитывающая разнообразные аспекты и потребности различных категорий граждан, от которой можно отталкиваться при проектировании объектов с аналогичными задачами.

Такой комплексный подход дает новое направление общему социальному развитию. И позволяет перейти от решения проблем к плодотворному сосуществованию людей с ОВЗ и общества в целом. ■

Литература

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.Дж. Айрес (пер. с англ. Юлии Даре). 5-е изд. М.: Теревинф, 2017. 272 с.
2. Банди А. Сенсорная интеграция: теория и практика /Анита Банди, Шелли Лейн. Элизабет Мюррей (пер. с англ. и науч. ред. Д.В. Ермолаева). М.: Теревинф, 2017. 768 с.
3. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zhit-vmeste.ru/> (дата обращения: 22.01.2018).
4. Играем вместе: инклюзивные детские площадки в Москве // Электронный журнал о благотворительности «Филантроп» [Электронный ресурс]. URL: <http://philanthropy.ru/analysis/2017/09/06/54169/> (дата обращения: 22.01.2018).

5. Инклюзивная детская игровая площадка открылась на ВДНХ в Москве // Информационное агентство ТАСС [Электронный ресурс]: <http://tass.ru/moskva/3660416> (дата обращения: 12.12.2017).
6. Каспер Н.В. Архитектурно-пространственная среда учреждений ранней помощи детям / Н.В. Каспер // Актуальные вопросы науки и техники / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. Самара, 2015. С. 95–99.
7. Каспер Н.В. Сенсорный сад как архитектурно-ландшафтная среда абилитации детей раннего возраста // Научно-педагогическое и культурное наследие российской межевой школы: сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции ученых и специалистов, преподавателей и сотрудников вузов, аспирантов и студентов с международными участниками. М., ГУЗ, 2016.
8. Никитина Е.Н. Благотворительный фонд садовой терапии и создания развивающей экосреды для детей, пожилых людей и людей с ограниченными возможностями «Сад в городе» [Электронный ресурс]: <http://www.sadvgorode.ru/> (дата обращения: 13.12.2017).
9. Парки и площадки: Фонд помощи детям «Обнаженные сердца» [Электронный ресурс]: Режим доступа: www.nakedheart.org (дата обращения: 10.12.2017).
10. Постановление правительства Российской Федерации «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы». URL: <http://base.garant.ru/71265834/> М., 2016. 8 с. (дата обращения: 10.12.2017).
11. СП 59.13330.2016 «Доступность зданий и сооружений для маломобильных групп населения». Актуализированная редакция СНиП 35-01-2001. М.: Минстрой России, 2017. 41 с. URL: <http://docs.cntd.ru/document/456033921> (дата обращения: 10.12.2017)
12. Томашова О.В. Мир в прикосновении. В Смоленске открылся первый в регионе сенсорный сад / О.В. Томашова: ЗАО «Аргументы и Факты» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.smol.aif.ru/society/education/1201155> (дата обращения: 12.12.2017).
13. Ярская В.Н. Инклюзия – новый код социального равенства / В.Н. Ярская // Образование для всех: политика и практика инклюзии. Сборник научных статей и научно-методических материалов. Саратов: Научная книга, 2008.
14. Most Impressive Accessible and Inclusive Playgrounds // Special education degree [Электронный ресурс] <https://www.special-education-degree.net> (дата обращения: 9.12.2017).
15. Playground Overview // Landscape Structures [Электронный ресурс]. URL: <https://www.playlsi.com/en/commercial-playground-equipment/playgrounds/sepulveda-recreation-center/> (дата обращения: 9.12.2017).

The accessible environment and inclusive leisure park for individuals with disabilities

M.A. Afonina*,

The State University of Land Use Planning (SULUP),
Moscow, Russia,
afonina.m.a@gmail.com

L.V. Petrova**,

SULUP,
Moscow, Russia,
ms.petrovalora@yandex.ru

E.A. Osipova***,

Integrated theater-studio «Krug II»,
Moscow, Russia
retro.let@gmail.com

At the present time, much attention is paid to the adaptation of the environment to needs of people with disabilities. Comprehensive approach to solve the problems of integration of children and adults with disabilities presupposes the organization of accessible forms of leisure along with many other factors. The issues of organization of the environment and the expansion of leisure opportunities are also resolved by landscape architects. Until now, the tasks of organizing an accessible environment have been partially realized with regard to people with disorders of the musculoskeletal system, hearing and vision. The article reveals the “inclusive park” concept. Also, present paper describes the tasks that the originators set in organizing of inclusive park for people with disabilities of various categories, along with for people with mental disabilities and with autism spectrum disorders.

Keywords: autism spectrum disorders, inclusive environment, landscape design, autism, sensory integration, adaptation, park environment.

References

1. *Ayres A. Jean*. Rebenok i sensorная integratsiya. Ponimanie skrytykh problem razvitiya [Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory Challenges] (translated into Russian by Yuliya Dare). M.: Publ. Terevinf, 2017. 212 p.
2. *Bundy Anita*. Sensorная integratsiya: teoriya i praktika [Sensory Integration: Theory and Practice] (translated into Russian by D.V. Ermolaeva). M.: Publ. Terevinf, 2017. 768 p.
3. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Dostupnaja sreda» na 2011–2020 gody [State program of the Russian Federation «Accessible environment» for 2011–2020]. [E-resource]. URL: <http://www.zhit-vmeste.ru/> (accessed 22.01.2018).
4. Igraem vmeste: inklyuzivnye detskie ploshchadki v Moskve [Playing together: inclusive playgrounds of Moscow]. *Elektronnyi zhurnal o blagotvoritel'nosti «Filantrop»* [E-magazine about philanthropy]

For citation:

Afonina M.A., Petrova L.V., Osipova E.A. The accessible environment and inclusive leisure park for individuals with disabilities. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2017. Vol. 15. No 4. С. 61–68. doi: 10.17759/autdd.2017150410

* *Afonina Maria Andreevna*, actor, teacher, Integrated theater-studio «Krug II», member of Interregional Public Organization for Support of People with Mental Disabilities and Psychophysical Disorders «Equal Opportunities» (IPO «Equal Opportunities»), master (1 year), SULUP, Moscow, Russia. E-mail: *afonina.m.a@gmail.com*

** *Petrova Larisa Vladimirovna*, Ph.D. in Architecture, professor of the Russian Academy of Natural History, member of International Designers Association, professor of the chair of architecture, SULUP, Moscow, Russia. E-mail: *ms.petrovalora@yandex.ru*

*** *Osipova Elena Andreevna*, clinical psychologist, methodologist, leading specialist, Integrated theater-studio «Krug II», member of IPO «Equal Opportunities», Moscow, Russia. E-mail: *retro.let@gmail.com*

- «Philantropie»]. [E-resource]. URL: <http://philanthropy.ru/analysis/2017/09/06/54169/> (accessed 22.01.2018).
5. Inklyuzivnaya detskaya igrovaya ploshchadka otkrylas' na VDNKh v Moskve [An inclusive playground has opened at the All-Russian Exhibition Center in Moscow]. By *informatsionnoe agentstvo TASS* [TASS information agency]. [E-resource]. URL: <http://tass.ru/moskva/3660416> (accessed 22.01.2018).
 6. Kasper N.V. Arkhitekturno-prostranstvennaya sreda uchrezhdenii rannei pomoshchi detyam [Architectural and spatial structure of organizations for early support for children]. In *Aktual'nye voprosy nauki i tekhniki. Sbornik nauchnykh trudov po itogam mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Actual topics of science and technology. Digest of scientific works by the results of the international scientific and practical conference]. Samara. № 2, 2015, pp. 95–99.
 7. Kasper N.V. Sensornyi sad kak arkhitekturno-landshaftnaya sreda abilitatsii detei rannego vozrasta [Sensory garden as architectural-landscape environment of habilitation of children of early age]. In *Nauchno-pedagogicheskoe i kul'turnoe nasledie rossiiskoi mezhevoi shkoly: sbornik nauchnykh trudov po itogam Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii uchenykh i spetsialistov, prepodavatelei i sotrudnikov vuzov, aspirantov i studentov s mezhdunarodnymi uchastnikami* [Scientific, pedagogic and cultural heritage of Russian boundary school: digest of scientific works by the results of the All-Russian conference of scientists and specialists, professors and staff of higher education, aspirants and students with participants from abroad]. M.: Publ. State university of land use planning, 2016.
 8. Nikitina E.N. Blagotvoritel'nyi fond sadovoi terapii i sozdaniya razvivayushchei ekosredy dlya detei, pozhilykh lyudei i lyudei s ogranichennymi vozmozhnostyami «Sad v gorode» [Beneficiary foundation of garden therapy and creating an eco-environment for development of children, elders and people with disabilities]. [E-resource]. URL: <http://www.sadvgorode.ru/> (accessed 22.01.2018).
 9. Parki i ploshchadki [Parks and playgrounds]. Fond pomoshchi detyam Obnazhennye serdtsa [Naked Heart Foundation]. [E-resource] URL: <https://www.nakedheart.org/ru/что-мы-делаем/игра-со-смыслом/парки-и-площадки/> (accessed 10.12.2017).
 10. Postanovlenie pravitel'stva Rossijskoj Federacii Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Dostupnaja sreda» na 2011–2020 gody [Decree of the Government of Russian Federation on the approval of the state program of Russian Federation «Accessible environment» for 2011–2020]. M., 2016. 8 p. URL: <http://base.garant.ru/71265834/> (accessed 10.12.2017).
 11. SP 59.13330.2016 Dostupnost' zdaniy i sooruzhenij dlja malomobil'nyh grupp naselenija. Aktualizirovannaja redakcija SNiP 35-01-2001. [Set of rules 59.13330.2016 “Accessibility of buildings and structures for low mobility people”]. Moscow: Publ. Ministry of Construction Industry, Housing and Utilities Sector, 2017. 41 p. URL: <http://docs.cntd.ru/document/456033921> (accessed 10.12.2017).
 12. Tomashova O.V. Mir v prikosnovenii. V Smolenske otkrylsya pervyi v regione sensornyi sad [World in the touch. A sensory garden has opened in Smolensk, the first in the region]. *Argumenty i Fakty* [Arguments and Facts], 2013, no. 2. [E-resource]. URL: <http://www.smol.aif.ru/society/education/1201155> (accessed 12.12.2017).
 13. Yarskaya V.N. Inklyuziya – novyi kod sotsial'nogo ravenstva [Inclusion, the new code of social equality]. In *Obrazovanie dlya vsekh: politika i praktika inklyuzii. Sbornik nauchnykh statei i nauchno-metodicheskikh materialov* [Education for all: policies and practice of inclusion. Digest of scientific articles and scientific and practical materials]. Saratov: Publ. Nauchnaya kniga, 2008.
 14. Most Impressive Accessible and Inclusive Playgrounds // Special education degree [E-resource]. URL: <https://www.special-education-degree.net/30-most-impressive-accessible-and-inclusive-playgrounds/> (accessed 9.12.2017).
 15. Playground Overview // Landscape Structures [E-resource] URL: <https://www.playlsi.com/en/commercial-playground-equipment/playgrounds/sepulveda-recreation-center/> (accessed 9.12.2017).

II Всероссийская научно-практическая конференция «Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра»

22–24 ноября 2017 г., Москва

Целью II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра» являлось определение стратегии развития системы комплексного сопровождения детей с РАС в Российской Федерации.

Организаторы конференции: Министерство образования и науки Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра.

В ходе трех дней конференции в Москве для обсуждения актуальных вопросов комплексного сопровождения детей с РАС встретились представители федеральных и региональных министерств и ведомств, родительских и общественных организаций, специалисты в сфере образования, здравоохранения, социального обслуживания, культуры и спорта. Всего в работе конференции приняли участие 897 человек из различных регионов Российской Федерации, представители Великобритании и США.

В первый день работы конференции в концертном зале «Королёвский» в Останкино в ходе пленарных заседаний и брифингов были освещены современные научные исследования по проблеме РАС, обсуждались вопросы развития региональных систем комплексной помощи детям, вопросы инклюзивного образования, рассмотрены эффективные практики сопровождения детей с РАС. Заместитель Министра образования и науки Российской Федерации Т.Ю. Синогина дала интервью пресс-службе МГППУ о важности проблемы помощи детям с РАС в Российской Федерации.

Второй день конференции прошел в стенах Московского государственного психолого-педагогического университета. Участники посетили различные тематические секции, дискуссионные площадки, круглые столы. Свой опыт презентовали специалисты из Москвы, Красноярска, Новосибирска, Ульяновска, Астрахани, Санкт-Петербурга и других городов РФ. Специалисты из Нижневартовска, Москвы и Нижнего Тагила представили постерные доклады.

Дискуссии, начавшиеся в аудиториях университета в ходе работы секций и круглых столов, продолжались и после завершения мероприятий. По отзывам участников, второй день конференции был насыщенным и интересным.

В заключительный день конференции участники по выбору смогли посетить любую из 10 презентационных площадок, на которых специалисты организаций представили практический опыт работы с детьми, имеющими РАС.

Большой интерес участников вызвал семинар «Технологии сопровождения детей с РАС», проведенный в ФРЦ. Участники отмечали, что, при возможности, посетили бы несколько площадок, так как все заявленные тематики актуальны, и организации предложили к ознакомлению ценный практический опыт по разным направлениям работы с детьми.

События конференции транслировались в режиме онлайн. Было зафиксировано 2007 просмотров прямой трансляции конференции. Дистанционно мероприятия всех трех дней работы посмотрели не только на территории РФ, но и в ряде других стран, среди которых наибольшее количество просмотров на территории Украины, США и Бразилии.

Очевидно, интерес к решению проблем организации комплексной помощи детям с РАС стремительно растет. По сравнению с I Всероссийской научно-практической конференцией, состоявшейся в 2016 году, значительно выросло количество участников. За год была проделана большая работа, направленная на развитие системы помощи детям с РАС в России. Если в 2016 году конференцию посетили представители из 46 субъектов РФ, то в 2017 году — уже из 54.

Участники конференции отметили как положительные тенденции развития системы помощи и сопровождения людей с РАС на территории РФ, так и наличие трудностей при создании специальных условий для получения обучающимися с РАС качественного доступного образования. Была согласована общая научная и практико-ориентированная позиция в понимании основных направлений практической реализации задач развития и совершенствования помощи людям с РАС и выработаны рекомендации по их дальнейшему становлению, которые вошли в резолюцию II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Комплексное сопровождение детей с РАС» (http://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/745/rezolyutsiya_17_11_2017_1.pdf).

III Всероссийскую научно-практическую конференцию «Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра» планируется провести в Москве 28–30 ноября 2018.

Е.В. Разухина

III Фестиваль реабилитационных программ для людей с психическими особенностями «Другие?» 13 октября 2017 г., Санкт-Петербург

В октябре в Санкт-Петербурге прошел III Фестиваль реабилитационных программ для людей с психическими особенностями «Другие?», информационным партнером которого выступил журнал «Аутизм и нарушения развития».

III ежегодный Фестиваль реабилитационных программ «Другие?» был подготовлен Союзом охраны психического здоровья при поддержке Министерства

здравоохранения Российской Федерации и в сотрудничестве с Российским обществом психиатров, Всероссийской Ассоциацией центров психосоциальной реабилитации, Всемирным клубом петербуржцев, Общероссийской профессиональной психотерапевтической лигой, Санкт-Петербургской благотворительной организацией «Перспективы», общественной организацией помощи людям с ментальными особенностями «Аутсайдервилль».

Фестиваль собрал на одной площадке ведущих отечественных и зарубежных экспертов в области психосоциальной реабилитации — психиатров, психотерапевтов, психологов, волонтеров, руководителей некоммерческих организаций, а также специалистов учреждений системы здравоохранения, социальной защиты, образования и науки, культуры и искусства, физической культуры и спорта, социально ориентированных коммерческих организаций, СМИ и потребителей реабилитационных услуг и членов их семей. «Что выделяет это мероприятие в ряду прочих? Прежде всего то, что оно объединило профессионалов и пользователей психиатрических услуг. Это — главное условие для решения основной задачи — создания единого неразрывного лечебно-реабилитационного процесса, необходимого для повышения качества здоровья и жизни людей с психическими особенностями», — сказал западный эксперт Эско Ханнинен, член Совета Всемирной ассоциации психосоциальной реабилитации (WAPR), Европейского подразделения Международной сети клубных домов (Clubhouse International) (Финляндия).

Из более 400 участников Фестиваля, которые представляли 7 стран и 17 регионов Российской Федерации, около 100 являлись потребителями реабилитационных услуг и членами их семей.

Традиционно Союзом охраны психического здоровья было проведено исследование государственных и негосударственных ресурсов в сфере психосоциальной реабилитации в районе проведения фестиваля — Северо-Западном федеральном округе. Результаты исследования опубликованы в электронном каталоге «Организации Северо-Западного федерального округа, предоставляющие услуги людям с психическими особенностями» (www.mental-health-russia.ru).

«Россия показала, насколько эффективно в стране развивается система реабилитационных услуг с опорой на общество в сфере охраны психического здоровья. Это соответствует рекомендациям ВОЗ, МОТ и ЮНЕСКО», — отметил по итогам III Фестиваля реабилитационных программ для людей с психическими особенностями «Другие?» президент Всемирной психиатрической ассоциации Афзал Джавед (Великобритания).

IV Всероссийский фестиваль реабилитационных программ для людей с психическими особенностями «Другие?» состоится в Москве 5–6 октября 2018 г. в рамках II Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века» (www.mental-health-congress.ru/ru), престижного международного мероприятия, в котором примут участие более 1000 ведущих российских и зару-

бежных экспертов в сфере охраны психического здоровья из более чем 50 стран.

Источник: www.mental-health-russia.ru.

II Всероссийский съезд дефектологов 2–3 ноября, Москва

В рамках II Всероссийского съезда дефектологов 3 ноября 2017 г. в Московском педагогическом государственном университете Федеральный ресурсный центр МГППУ принял участие в Экспертной дискуссии «Управление профессиональным развитием педагога-дефектолога, работающего с лицами с расстройствами аутистического спектра: опыт, перспективы, вызовы». Участники съезда посетили мастер-классы специалистов ФРЦ МГППУ.

Подробнее о II Всероссийском съезде дефектологов можно узнать по ссылке: <http://defectolog2017.ru/>

Источник: <http://autism-frc.ru/articles/382-ii-vserossiyskiy-s-ezd-defektologov-uchastie-spetsialistov-frcs>

Конференция «Система комплексного непрерывного сопровождения, абилитации и социальной адаптации детей, подростков и взрослых людей с расстройствами аутистического спектра (РАС)» 24 октября 2017 г., Москва

Конференция была приурочена к началу реализации проекта «Обучение в сфере реабилитации, абилитации и социальной адаптации лиц, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС)». Проект является победителем Президентского Гранта 2017 года.

Целью конференции, проведенной Центром реабилитации инвалидов детства «НАШ СОЛНЕЧНЫЙ МИР», являлось информирование учреждений, осуществляющих образование и повышение квалификации педагогов, специалистов сопровождения, специалистов служб поддержки и реабилитации детей, подростков и взрослых лиц с РАС, а также их семей о системе непрерывного сопровождения людей с РАС, ее элементах и этапах на всех возрастных уровнях и с учетом индивидуальных особенностей каждого человека.

В конференции приняли участие руководители органов, осуществляющих управление в сфере образования и социальной защиты населения регионов Российской Федерации, и их представители; руководители муниципальных органов, осуществляющих управление в сфере образования и социальной защиты населения; руководители учреждений образования и социальной защиты населения; специалисты системы образования и социальной защиты населения; руководители и представители родительских организаций.

Источник: <http://autism-frc.ru/articles/379-konferentsiya-sistema-kompleksnogo-nepreprynogo-sprovozhdeniya-abilitatsii-i-sotsialnoy-adaptatsii-detey-podrostkov-i-vzroslyh-lyudey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-ras-24-oktyabrya-2017-g>

**Всероссийский сетевой форум «Национальная стратегия действий в интересах детей»,
13–14 ноября 2017 г., Москва**

В рамках Всероссийского сетевого форума с международным участием «Национальная стратегия действий в интересах детей: навстречу десятилетию детства» (13–14 ноября 2017 г.) была организована дискуссионная площадка Федерального ресурсного центра «Социальная и образовательная инклюзия детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья».

Источник: <http://autism-frc.ru/articles/375-vserossiyskiy-setevoy-forum-natsionalnaya-strategiya-deystviy-v-interesah-detey-13-14-noyabrya-2017-g>

**Всероссийский семинар-совещание «Реализация требований ФГОС к образованию обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития»
28–29 ноября 2017 г., Псков**

28–29 ноября в Пскове на базе Федерального ресурсного центра по развитию системы комплексного сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми и множественными нарушениями развития состоялся Всероссийский семинар-совещание «Реализация требований ФГОС к образованию обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития».

Цель семинара-совещания: разработка предложений для совершенствования процесса доступного образования и комплексного сопровождения детей, обучающихся на основе СИПР.

Обсуждались вопросы:

Трудности, возникающие при реализации требований образовательного стандарта (IV вариант ФГОС НОО ОВЗ и II вариант ФГОС ИН) и пути их преодоления; Обеспечение специальных условий образования детей с ТМНР в образовательных организациях; Формирование и совершенствование профессиональных компетенций специалистов, работающих с детьми с ТМНР и пути их повышения; Преемственность в работе образовательной организации и детского дома-интерната в части работы по развитию жизненных компетенций детей с интеллектуальными нарушениями, с ТМНР; Разработка и ведение учебной документации по сопровождению образования ребенка с ТМНР; Адаптированные основные образовательные программы дошкольного образования для детей с ТМНР; Профессиональное обучение лиц с ТМНР; Межсекторное взаимодействие в части обучения детей с ТМНР (привлечение СО НКО).

В работе семинара-совещания принял участие А.В. Хаустов, канд. пед. наук, директор ФРЦ МГППУ, главный редактор журнала «Аутизм и нарушения развития».

Источник: <http://autism-frc.ru/articles/396-vserossiyskiy-seminar-soveshanie-realizatsiya-trebovaniy-fgos-k-obrazovaniyu-obuchayushchisya-s-tyazhelyimi-i-mnozhestvennymi-narusheniyami-razvitiya-g-pskov-28-29-noyabrya-2017g>

**IX Международная научно-практическая конференция «Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра и тяжелыми множественными нарушениями развития»
4–6 декабря 2017 г., Тюмень**

Конференция проводилась по инициативе Коалиции общественных организаций и объединений родителей детей с РАС в Российской Федерации, содействующих созданию и развитию в РФ системы помощи людям с аутизмом при поддержке Правительства Тюменской области.

Учредители конференции: Министерство образования и науки Российской Федерации; Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» (ФГАОУ ДПО АПК и ППРО); Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования» (ФГАУ «ФИРО»).

Цель конференции: обобщение опыта эффективных практик и выявление механизмов, способствующих внедрению и развитию системы комплексного сопровождения лиц с РАС и ТМНР на современном этапе.

Обсуждались темы: Содержательные, методические и организационные вопросы системы комплексного сопровождения (секция для педагогов, реабилитологов и НКО); Диагностика и ранняя помощь детям с РАС и ТМНР; Дошкольное, школьное, профессиональное и дополнительное образование детей с РАС и ТМНР; Взрослая жизнь людей с РАС и ТМНР; Медицинское сопровождение детей и взрослых с РАС и ТМНР (секция для врачей); Современные исследования аутизма (секция для ученых, исследователей РАС).

Источник: <http://autism-frc.ru/articles/401-nazhhdunarodnoy-konferentsii-v-tyumeni-obsudyat-kompleksnoe-soprovozhdenie-lyudey-s-autizmom>

**Третий московский Съезд семей, воспитывающих детей-инвалидов и инвалидов с детства
9 декабря 2017 г., Москва**

Московская городская ассоциация родителей детей-инвалидов и инвалидов с детства (МГАРДИ) при поддержке Правительства Москвы провела Третий московский Съезд семей, воспитывающих детей-инвалидов и инвалидов с детства. Уникальность ежегодного съезда в том, что он проводится по инициативе родителей детей-инвалидов, которые объединились в Московскую городскую ассоциацию родителей детей-инвалидов (МГАРДИ) и предпринимают все возможные шаги для выстраивания постоянного и конструктивного диалога с представителями исполнительной и законодательной власти.

Съезд стал главной площадкой, где обсуждались наиболее важные вопросы в сфере здравоохранения,

образования, транспортной доступности, реабилитации, социализации, интеграции, трудоустройства, отдыха и досуга детей-инвалидов и инвалидов 18+. Были подведены итоги работы за прошедший год, обсуждались позитивные изменения, произошедшие в Москве благодаря совместной работе общественных родительских организаций, СО НКО и органов исполнительной и законодательной власти города Москвы. Были намечены планы дальнейшей работы.

В ходе съезда была организована работа консультационных площадок органов исполнительной власти и

МГАРДИ для родителей, а также проведена выставка лучших практик государственных организаций и инициатив, реализуемых СО НКО, по всему спектру услуг для детей инвалидов и инвалидов с детства. Одним из приоритетных направлений в работе съезда было обсуждение необходимости создания Всероссийской родительской организации.

Источник: <http://autism-frc.ru/articles/397-tretiy-moskovskiy-s-ezd-semey-vospityvayuschih-detey-invalidov-i-invalidov-s-detstva-9-dekabrya-2017>

ПОЗДРАВЛЯЕМ РОО «ПЕРСПЕКТИВА» С 20-ЛЕТИЕМ

Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра и журнал «Аутизм и нарушения развития» поздравляют наших коллег из РОО «Перспектива» и лично ее директора и руководителя фонда «Лучшие Друзья Россия» (Best Buddies Russia) Денис Роза с 20-летием организации.

Региональная общественная организация людей с инвалидностью «Перспектива» создана в 1997 г. В России это одно из ведущих общественных учреждений, отстаивающих права людей с инвалидностью.

Свое 20-летие РООИ «Перспектива» отметила Фестивалем инклюзии в «Благосфере». Это был праздник равных возможностей, объединивший людей с инвалидностью и без. Более 250 гостей участвовали в мастер-классах, играли, общались и находили новых друзей.



Вручение Денис Роза поздравительного адреса
ФРЦ МГППУ.