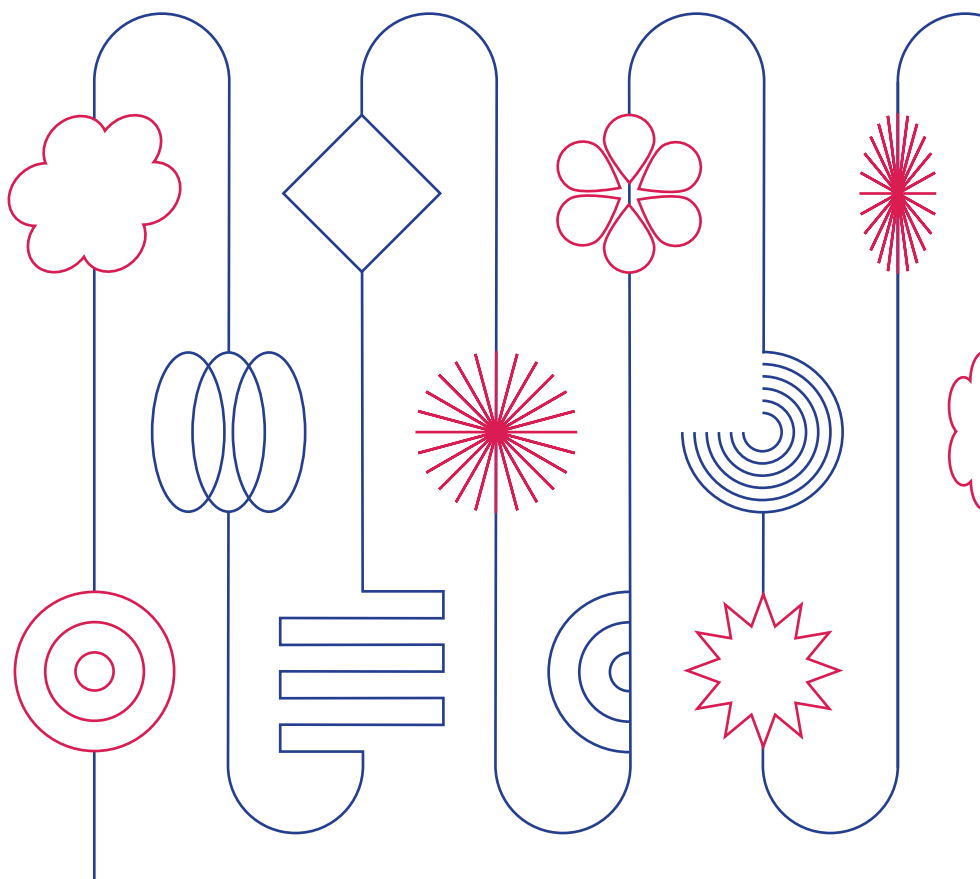


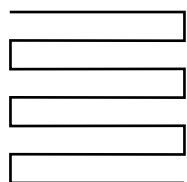
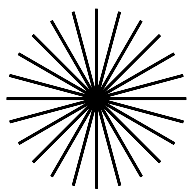
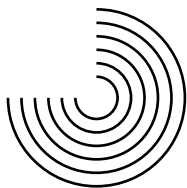
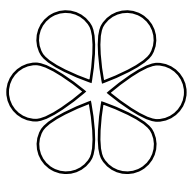
Как организовать ИНКЛЮЗИЮ в детском саду

Опыт участников проектов
Фонда «Обнажённые сердца»



Как организовать инклюзию в детском саду

Опыт участников проектов
Фонда «Обнажённые сердца»



УДК 373.2-056.24

ББК 74.509.1

K16

K16 **Как организовать инклюзию в детском саду : Опыт участников проектов Фонда «Обнажённые сердца».** — М. : Альпина ПРО, 2022. — 222 с. : ил.

ISBN 978-5-6042934-4-7

Закон «Об образовании в РФ» обеспечивает право получить образование всем детям без исключения и в соответствии с их потребностями и возможностями. Образовательные учреждения (школы и детские сады) должны иметь возможность организовать обучение как для типично развивающихся детей, так и для детей с особенностями развития.

В новом практическом пособии мы представляем опыт работы сотрудников Санкт-Петербургского государственного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №53 комбинированного вида Фрунзенского района», описанный ими самими. Коллектив детского сада опирался на знания и практические навыки, полученные ими в рамках совместной работы с Фондом «Обнажённые сердца».

Мы благодарим всех сотрудников детского сада за их огромную и очень важную работу. Особую благодарность мы выражаем детям с РАС и их родителям — без их участия, доверия и сотрудничества наша работа была бы невозможна.

Мы уверены, что издание будет очень полезно всем, кто только начинает или уже реализует инклюзивные программы для детей с аутизмом в детских садах.

УДК 373.2-056.24

ББК 74.509.1

© **Фонд помощи «Обнажённые сердца», 2022**

© **Оформление. ООО «Альпина ПРО», 2022**

ISBN 978-5-6042934-4-7

Содержание

Вступление	5
Глава 1. Взгляд заведующей инклюзивного детского сада	7
Глава 2. Организационные основы модели инклюзивного образования в детском саду	29
Глава 3. Инклюзивная группа в детском саду	67
Глава 4. Ресурсная зона для детей с РАС в детском саду	83
Глава 5. Методы диагностики и оценки у детей с РАС	91
Глава 6. Эффективные методы обучения детей с РАС	117
Глава 7. Развитие коммуникативных навыков у детей с РАС	135
Глава 8. Работа с трудным поведением	159
Глава 9. Работа с типично развивающимися детьми в условиях инклюзивного образования	179
Глава 10. Поддержка семьи, воспитывающей ребенка с РАС, в условиях инклюзивного детского сада	191
Глава 11. Система подготовки сотрудников детского сада для обеспечения успешной работы в условиях инклюзии	207

Вступление

Потребность в современных программах помощи детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) в настоящий момент огромна. Родителям и педагогам часто не хватает знаний о том, как должны выглядеть программы раннего вмешательства, как лучше учить аутичных детей, как помочь им удержаться в школе и детском саду, как обеспечить максимальные возможности для развития. Не существует медикаментов, которые могут вылечить аутизм, однако есть очень действенные психолого-педагогические методы, которые позволяют обучать детей с РАС и успешно включать их в жизнь общества. На сегодняшний день программы, основанные на идеях прикладного анализа поведения (ПАП), — единственные с доказанной эффективностью. В России пока очень мало специалистов по ПАП, не хватает знаний о практиках с доказанной эффективностью — действенных способах помощи детям с РАС и их семьям. В большинстве городов РФ современные программы обучения не доступны для родителей (отсутствуют либо очень дороги для семьи). Специалисты практически не получают знаний о поведенческих технологиях в до- и постдипломном образовании.

Основную сложностью в продвижении современных программ обучения детей с РАС в службах, оказывающих бесплатную помощь, и муниципальных образовательных учреждениях представляют ограниченность ресурсов и большое количество существующих малоэффективных услуг.

Поэтому в проектах Фонда «Обнажённые сердца» используются модульные подходы для создания комплексных

программ поддержки*. Вновь создающаяся служба оснащается различными методами, каждый из которых доказал свою эффективность. Это особенно важно в сегодняшнем контексте, когда практически сразу нужно начать оказывать помощь большому количеству ребят с очень разными особенностями — от детей с аутизмом, имеющих большой разброс уровней развития навыков коммуникации и социального взаимодействия, до детей с сочетанными и множественными нарушениями.

Современный закон об образовании РФ дает всем детям право учиться и получать образовательные услуги в соответствии с их потребностями и возможностями. Образовательные учреждения (школы и детские сады) — оптимальное место, где можно организовать интенсивную программу обучения, доступную всем детям с РАС.

В нашем сборнике мы обобщили опыт сотрудников Санкт-Петербургского государственного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №53 комбинированного вида Фрунзенского района» Надежды Третьяковой, Катерины Юдиной, Светланы Васильевой, Дины Сихры, Любви Балаки, Ирины Какуриной, полученный в результате создания эффективной комплексной модели инклюзивного образования для аутичных ребят. В своей работе наши коллеги опирались на знания и практические навыки, приобретенные ими в рамках совместного проекта с Фондом «Обнажённые сердца».

Мы хотели бы также поблагодарить всех сотрудников детского сада за их огромную и очень важную работу. Особые слова благодарности детям с РАС и их родителям — без их участия, доверия и сотрудничества книга не увидела бы свет.

Мы уверены, что эта публикация будет очень полезна всем тем, кто только начинает или уже реализует инклюзивные программы в детских садах для дошкольников с аутизмом.

Хорошего и полезного чтения!

*Татьяна Морозова и Святослав Довбня,
эксперты Фонда «Обнажённые сердца»*

* Клинические рекомендации «Расстройства аутистического спектра» разработаны Ассоциацией психиатров и психологов за научно-обоснованную практику, одобрены Научно-практическим советом Минздрава РФ в 2020 г. и утверждены Минздравом РФ.

Глава 1.

Взгляд заведующей ИНКЛЮЗИВНОГО детского сада

Каким должен быть современный детский сад?

Вот с этого важного вопроса и начался поиск путей развития инклюзивного образования в Санкт-Петербургском государственном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад №53 комбинированного вида Фрунзенского района». В своей работе коллектив придерживается принципа: «То, что для родителей является проблемой, должно стать для команды специалистов образовательного учреждений задачей!»

Давайте попробуем представить, каким хотят видеть современный детский сад все те, кто в него приходит ежедневно: родители, дети и сотрудники.

Наверное, родители представляют красивые современные помещения, где дети играют, учатся, занимаются творчеством, физкультурой и музыкой, спят и едят. А работают там чуткие и заботливые воспитатели, креативные педагоги, грамотные логопеды и психологи, каждый из которых владеет самыми современными знаниями о развитии детей и их потребностях. Родители, конечно же, добавили бы, уходя на работу, хотели бы быть уверенными, что жизнь и здоровье их малышей в надежных руках, а сам малыш весел и счастлив.

А если при этом он уверенно постигает различные детские науки и премудрости, то это бы полностью удовлетворило их ожидания и убедило в правильности выбора дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

А о каком же детском садике мечтают дети? Мы попытались спросить их об этом и услышали в ответ, что там должно быть много игрушек, развлечений, сладостей. Должно быть много друзей и веселья. Дети мечтают не спать днем и заказывать еду по выбору. И каждый день они ждут чего-то нового, интересного и увлекательного.

Педагоги в ответ на этот вопрос рассказывают о том, что хотят работать в комфортных условиях. Когда в группе оптимальное количество детей и есть возможность каждому малышу уделить столько внимания, сколько ему необходимо. Когда все сотрудники владеют знаниями о программах с доказанной эффективностью, а количество творческих идей превышает количество бумаг. Когда рядом с ними плечо к плечу заботливые и дружески настроенные родители. Когда все идеи поддерживаются и воплощаются и у педагога появляется новое оборудование, пособия, программное и методическое обеспечение. А самое главное — ощущение счастья от того, что его любимая работа очень нужна детям и их родителям.

Проработав более 25 лет в детском саду, из них более 20 лет директором, я с уверенностью могу сказать, что хороший детский сад только тот, в котором все: и дети, и родители, и сотрудники — чувствуют себя нужными, принимаемыми, счастливыми.

Для того чтобы создать такую атмосферу, необходимо снять шоры с глаз, взглянуть на вещи по-другому. Только так можно раскрыть творческий потенциал всех участников образовательного процесса. Творить — значит учиться самим, изобретать, экспериментировать, расти, иногда идти на риск и нарушать правила, делать ошибки, получать удовольствие и чувствовать себя счастливым на своей работе.

«Счастлив не тот, кто имеет все лучшее, а тот, кто извлекает все лучшее из того, что имеет» (Конфуций). У нас есть все, чтобы, не останавливаясь на достигнутом, использовать весь потенциал для расширения представления о дошкольном образовании всех заинтересованных лиц.

Современный детский сад должен не просто предоставлять услуги по реализации программы дошкольного образования, присмотру и уходу в стенах образовательного учреждения. Программы дошкольного образования должны различаться с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка, удовлетворять его специфические образовательные потребности — точно соответствовать его уникальным нуждам, а присмотр и уход — адаптироваться к потребностям семьи (например, может быть изменен режим пребывания, внесены изменения в организацию питания и др.).

Детский сад должен стать центром жизни дошкольника и его семьи, где каждый ребенок и каждый взрослый будут желанными и полноправными участниками всех событий.

Организация внутреннего пространства зданий должна не только радовать глаз, быть уютной и комфортной, но и отвечать особенностям детей, находящихся в детском саду. Например, помещения при необходимости должны быть адаптированы для детей с двигательными нарушениями, детей с РАС и т. п.

Спектр услуг, предлагаемых детским садом, должен быть тщательно подобран для детей данной возрастной категории на основании анализа публикаций и научной доказательной базы, стоящей за ними. Также следует тщательно продумать систему реализации каждой услуги с учетом зачастую ограниченных возможностей дошкольного учреждения.

Образовательный процесс в соответствии с ФГОС* может выйти далеко за рамки помещения детского сада через взаимодействие с организациями-партнерами, участвующими вместе с родителями в развитии, воспитании и образовании маленьких российских граждан. Это и музеи, и театры, и библиотеки, современные промышленные предприятия и другие заинтересованные организации. А для семей, чьи дети в данный момент временно не могут посещать детский сад, должна заработать программа дистанционного

* Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) — это совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. <https://fgos.ru>

образования с системой видеоконференцсвязи и возможностью онлайн-консультирования. Такая форма работы очень нужна и семьям, воспитывающим ребенка с особенностями развития. Ведь даже грамотно выстроенная система поддержки такого ребенка в образовательном учреждении не заменит того вклада в его развитие, который обеспечивает семья, а значит, педагогам необходима возможность постоянной обратной связи с родителями малыша.

Участие воспитанников в различных городских детских мероприятиях — фестивалях, конкурсах — должно дать им возможность продемонстрировать свои способности, а педагогам и родителям — обрести уверенность в том, что для успешной реализации любых начинаний не существует границ.

Для нас детский сад без границ — это модель современного дошкольного учреждения и цель работы всего коллектива.

Система дошкольного образования и место инклюзивного образования в ней

В соответствии с ФГОС ДО дошкольное образование призвано дать ребенку развитие в формах, специфических для детей такой возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка, и подготовить к последующим периодам жизни в обществе, при этом сохранить уникальность его личности.

Основные принципы дошкольного образования:

- 1) полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение детского развития;
- 2) построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;
- 3) взаимодействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

- 4) поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- 5) сотрудничество образовательной организации с семьей;
- 6) приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- 7) формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- 8) возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- 9) учет этнокультурной ситуации развития детей*.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» дает детям с особенностями в развитии и их родителям право на выбор образовательной организации и формы получения образования**.

Таким образом, на уровне правовых гарантий ребенок с особыми образовательными потребностями по решению своих законных представителей может обучаться в любой образовательной организации.

В связи с этим для родителей, воспитывающих ребенка с особенностями, встает проблема выбора образовательной траектории, связанная не только с возможностями и ограничениями самого ребенка. Это проблема социального характера, которая во многом отражает уровень готовности современного общества к принятию детей в общеразвивающее образовательное учреждение, желания создать необходимые условия и наращивания соответствующих компетенций для реализации особых образовательных потребностей детей с аутизмом, а также стремления поддерживать и сопровождать самого ребенка и семью.

Более пяти лет коллектив нашего ДОО реализует модель инклюзивного образования, особое место в которой отведено сопровождению воспитанников с РАС. История развития инклюзивного образования для детей с РАС в нашем учреждении началась с приходом в ДОО Семена и его мамы Елены, которая верила, что при правильной

* <http://raguda.ru/vs/osnovnye-principy-fgos-doshkolnogo-obrazovaniya.html>

** <https://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

организации образовательного процесса и желании сотрудников помочь их семье Семен сможет ходить в обычный детский сад вместе со своим младшим братом. И вот Семен с мамой, выполнявшей в то время роль тьютора, впервые оказался в группе со сверстниками в детском саду, где для него все было новым и непривычным. Разумеется, коллектив готовился к приходу Семена: обсуждал особенности ребенка, оговаривал правила, по которым будет проходить совместное обучение всех детей в группе, просматривал методические материалы по теме работы с детьми с РАС. Но на практике выяснилось, что, несмотря на все старания, специалисты и педагоги не знали, как помочь ребенку, как справляться с его поведением, не владели поведенческими методами и методами альтернативной коммуникации. Представьте: ребенок входит в группу, он активен, ему все интересно, он берет игрушки, но не знает, как с ними играть, — бросает, издает громкие звуки, ведет себя так, как будто вокруг никого нет, не использует речь, чтобы попросить, кажется, что не замечает других детей и не слышит указаний взрослых. В ответ на просьбу что-то сделать он кидается на пол в истерике, а любые попытки успокоить вызывают еще больший взрыв эмоций, и уже никто — ни мама-тьютор, ни воспитатель с помощником, ни вызванный на подмогу педагог-психолог — не может остановить воцарившийся в группе хаос.

Исследования ученых Московского государственного областного университета, проведенные в разных регионах РФ с 2016 по 2019 год, к сожалению, выявили, что ни педагоги, ни родители не подготовлены к инклюзии детей с РАС в общеобразовательные учреждения. Так, учителя отмечают, что они не имеют необходимой подготовки и поддержки для того, чтобы обучать надлежащим образом учеников с РАС. Действительно, особенности в развитии, сложности в установлении контакта с людьми, трудности социального взаимодействия — все это может затруднить для ребенка с РАС адаптацию в «массовой школе». Более того, такие особенности в поведении, как аутистимуляции, трудности в социальной коммуникации и социальном взаимодействии и возникающее из-за этого социально неприемлемое поведение, могут

привести к тому, что дети с РАС будут казаться окружающим невоспитанными, агрессивными, неуправляемыми и т.п.*

Смысл инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательном (массовом, неспециальном) учреждении — это незаменимый опыт коммуникации, социальной включенности, применения социальных навыков в естественной среде общения. Опыт использования важнейших социальных навыков в коммуникации с типично развивающимися сверстниками дает шанс на гораздо более разностороннее развитие и самореализацию детей с нарушениями.

Принято различать интеграцию, инклюзию и включение. Они, по сути, ступени одного процесса.

Первая ступень, интеграция (*от лат. integratio* — вставка), — процесс вставки частей в нечто целое. Вторая, инклюзия (*от англ. inclusion* — включение), — процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме. Третья ступень, включение, по нашему мнению, про то, что каждый в нашем непростом мире нуждается в понимании, внимании, про диалог, про безоценочное суждение, про то, что, как говорил философ-гуманист Мартин Бубер, «только рядом с человеком мы способны развиваться». Человек здесь отождествляется с такими понятиями, как чувства, эмоции, разум, ответственность и т.д.

Просто появление особого ребенка в образовательной среде обычного общеобразовательного учреждения и его самостоятельная адаптация к этой среде будет интеграцией, а не инклюзией. Соединение детей с нарушением речи и без речевых нарушений в одну группу тоже, скорее всего, инклюзией не назовешь.

На уровне интеграции происходит в основном подготовка самого ребенка с особенностями в развитии к адаптации в социуме. При переходе к инклюзии к этому добавляются структурные изменения и подготовка всех окружающих детей и взрослых к принятию ребенка с любыми особенностями.

* Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф., Хитрюк В.В. Отношение родителей к образовательной инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. №1.

Очень часто под инклюзивным образованием люди понимают только физическую среду, например пандус для инвалидной коляски, установленный в учреждении.

Инклюзия — это не только пандус и вообще не только доступная среда, хотя, разумеется, среда должна быть именно такой. Разговор об инклюзии — это не только разговор про детей с особенностями развития. Каждый человек в нашем мире уникален, у всех нас есть особенности. Мы все разные. Принятие этой разности и будет признанием индивидуальности.

Каждый ребенок — это личность. И если ребенок особенный, его особенность не должна превратиться в проблему для него и его семьи. Социум должен понять и принять человека таким, какой он есть, потому что инклюзия — это прежде всего принятие.

Основные принципы инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении предусматривают реализацию равных прав на образование и социализацию при неравных стартовых возможностях:

- по отношению к ребенку с ОВЗ — учащемуся общеобразовательного учреждения: баланс учебных и социальных навыков, адекватный его индивидуально-типологическим особенностям и соответствующий потребностям ребенка и его семьи;
- по отношению к типично развивающимся сверстникам ребенка с ОВЗ — воспитанникам инклюзивной группы: триединство ориентиров — на совместное освоение общеобразовательной программы (академических знаний), социальную активность (умение различать и учитывать особенности своих сверстников в группе) и сотрудничество (толерантность, взаимопомощь);
- по отношению к педагогу — воспитателю инклюзивной группы: принятие и учет различий воспитанников; создание ситуации успеха для всех детей; баланс коллективного и индивидуального в построении учебно-воспитательного процесса; компромисс между общим и специальным в обучении; создание и поддержание атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества;
- по отношению к образовательному учреждению, реализующему инклюзивное образование детей с ОВЗ:

адаптивность образовательного процесса, среды, учебно-методического комплекса учреждения; вариативность подходов, методов и форм при социальной адаптации и реабилитации воспитанников; командное взаимодействие педагогов, организующих процесс обучения и психолого-педагогическое сопровождение; развитие толерантного взаимодействия участников образовательного процесса, сотрудничество с родительской общественностью; оптимизация финансово-экономического обеспечения реализации образовательных услуг;

● по отношению к системе образования города, района в целом:

- оптимизация ресурсов городской, муниципальной системы образования (материально-технических, нормативно-правовых, методических, финансово-экономических, организационных) по созданию вариативных форм получения дошкольного образования детьми с ОВЗ;
- развитие учреждений, реализующих инклюзивные практики вблизи места жительства;
- поддержка инноваций в инклюзивном образовании;
- повышение психолого-педагогической культуры педагогического сообщества и общественности.

По результатам серии исследований, проведенных Московским государственным областным университетом, был также сделан ряд важных выводов.

1. Российские родители, воспитывающие детей с РАС, надеются и хотят реализовать для своих детей возможность совместного обучения в общеобразовательных организациях, при этом практически все имеют опасения, связанные с отсутствием необходимых условий для реализации права их ребенка на оптимальную траекторию обучения.

2. Наиболее оптимальной траекторией образования для ребенка с РАС родители видят возможность обучения вместе с обычными детьми, но по индивидуальной программе с поддержкой тьютора и необходимой помощью от специалистов.

3. Негативное отношение к инклюзии определяется наличием у родителя опыта столкновения с некомпетентностью педагога, а также опыта стигматизации и дискриминации

со стороны других родителей, воспитывающих нейротипичных детей.

4. У родителей детей с РАС выражена тревога по поводу возможностей образования для своих детей. Они не спешат пользоваться благоприятными условиями инклюзивных практик в образовании, так как опасаются, что их детей будут дискриминировать и подвергать буллингу в образовательных организациях при разных формах интеграции ребенка в школьную среду. Некоторые родители детей с РАС вообще предпочитают любому виду интеграции ребенка сегрегацию и социальную изоляцию.

Так, например, родители школьников, имеющих РАС, чаще выбирают вариант домашнего обучения для своего ребенка, чтобы реже появляться в общественных местах, в том числе в школе.

5. Одной из мер для преодоления предубеждений и негативных установок в отношении образовательной инклюзии детей с РАС может стать активная работа с населением по развитию инклюзивной культуры и нивелированию стигматизации людей с аутизмом и их семей, что позволит расширить возможности выбора образовательного маршрута для детей, имеющих расстройство в спектре аутизма.

Как ребенок с особенностями в развитии сейчас может попасть в инклюзию?

Обычно, когда родители замечают или начинают догадываться, что у их малыша есть особенности в развитии, это, естественно, вызывает тревогу. Куда в первую очередь им обращаться? Конечно, сначала в медицинскую организацию.

Но проблема в том, что для работы с ранним возрастом особенно необходима определенная подготовка специалиста, проводящего диагностику, и время на игру и взаимодействие, чтобы заподозрить РАС или другие нарушения в развитии.

Например, врач видит, что ребенок не смотрит в глаза, не откликается на имя, не выполняет инструкции, не дает себя осмотреть, но за несколько минут приема понять,

связаны ли эти проблемы с воспитанием в семье или с особенностями в развитии, не всегда возможно. Отсюда и частая традиционная рекомендация: «Давайте подождем, понаблюдаем». А дальше каждая семья выбирает свой путь. Кто-то посещает большое количество специалистов, пытается сравнить их советы и рекомендации. Кто-то занимается поиском ответов на просторах интернета, подолгу просиживая на различных форумах и примеряя своему ребенку различные диагнозы. Кого-то вполне устраивает обнадеживающая реплика врача районной поликлиники: «Давайте подождем, понаблюдаем».

При этом зачастую на ранних этапах развития ребенка семья не знает, где и, главное, зачем можно было бы провести психолого-педагогическую оценку развития. А ведь педагоги и психологи — это именно те специалисты, которым не нужен диагноз, чтобы увидеть особенности ребенка, проявляющиеся в игре, в общении, в усвоении культурно-бытовых навыков, в адаптации к новым местам и режимным моментам.

Помочь семье в проведении психолого-педагогической диагностики ребенка могли бы образовательные организации, имеющие педагогических специалистов (воспитателей, педагогов-психологов, дефектологов, логопедов и т.д.). Конечно, для этого они должны владеть технологиями с доказанной эффективностью по проведению оценки развития, коммуникации и игры у детей дошкольного возраста.

Сейчас такие специалисты появляются в различных структурных подразделениях образовательных организаций, например в службах ранней помощи (СРП), центрах сопровождения ребенка и его семьи (ЦСР), консультативных пунктах, либо в отдельных специализированных организациях, таких как центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям (ЦППМСП), оказывающие государственные услуги, центрах раннего вмешательства, различных некоммерческих организациях и частных центрах, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с особенностями.

Ключевой момент здесь не название учреждения, а то, владеют ли специалисты современными навыками оценки и технологиями вмешательства.

Так, например, в случае подозрения на РАС у маленького ребенка необходимо, чтобы процесс оценки и постановки диагноза проходил в соответствии с клиническими рекомендациями «Расстройства аутистического спектра». В них же подробно научно обосновывается и описывается необходимость владения методами прикладного анализа поведения и альтернативной коммуникации всеми специалистами, работающими с ребенком с аутизмом и его семьей.

Каков же возможный образовательный маршрут ребенка, имеющего особенности в развитии?

Как только у семьи появляется понимание того, что их ребенок нуждается в специальной помощи и сопровождении и может быть отнесен к категории детей с ОВЗ, на первый план выходят вопросы, связанные с нормативно-правовым обеспечением процесса выбора семьей варианта образования, его реализации и при необходимости перехода на другой вариант. Например, для того, чтобы ребенку в образовательном учреждении была оказана специальная педагогическая (коррекционная) помощь, семье нужно представить заключение территориальной, в отдельных случаях центральной, психолого-медико-педагогической комиссии (ТПМПК/ЦПМПК), созданной для проведения комплексного психолого-медико-педагогического обследования детей и подготовки по результатам обследования рекомендаций по оказанию им помощи при организации обучения и воспитания, а также подтверждения, уточнения или изменения ранее выданных рекомендаций.

В таких комиссиях работают различные специалисты: врачи, психологи, педагоги (дефектолог, сурдопедагог и др.). Такая комиссия должна определять особенности развития ребенка, которые вызывают затруднения при его обучении по общепринятым методикам, общеустановленным правилам в традиционном режиме, и рекомендовать, чему и как учить ребенка. Комиссии созданы и работают по территориальному

признаку. В данном обследовании есть и медицинский компонент, правда, задача медицинского специалиста, входящего в состав комиссии, — лишь изучение истории развития ребенка по представленным семьей медицинским документам. По окончании прохождения обследования ТПМПК родителю выдается заключение с рекомендациями в адрес образовательного учреждения о необходимости создания специальных условий для успешного усвоения ребенком программ дошкольного образования*.

Часто родители боятся посещения каких-либо комиссий в связи с убеждением, что на долгие годы их ребенок будет признан неполноценным, отстающим в развитии, что потом диагноз нельзя будет ни снять, ни оспорить. Нужно сразу сказать, что это все мифы, пришедшие к нам из старой системы образования, существовавшей до проведения реформ. До сих пор нередко приходится слышать от родителей такие фразы, как «Зачем на ребенка с детства навешивать ярлык?», «Не надо из здорового ребенка делать больного», «Я не хочу с детства портить ему историю развития», «Зачем я пойду на комиссию, чтобы моего ребенка отправили в сад для умственно отсталых?» и т. д.

Попробуем развеять эти стереотипы.

Во-первых, в связи с тем, что посещение ТПМПК является добровольным выбором семьи, решение (заключение) комиссии носит рекомендательный характер. В процессе прохождения ТПМПК родитель имеет возможность обсуждать с ее членами те или иные выводы. Родитель имеет право не согласиться с выводами членов комиссии и оспорить их в вышестоящей инстанции. Родитель может представить в комиссию имеющиеся у него медицинские документы, необходимые для формирования наиболее развернутых и удовлетворяющих образовательным потребностям ребенка выводов. И наконец, родитель имеет право больше никому и никогда не показывать полученное в комиссии заключение.

Во-вторых, основной состав комиссии включает педагогических, а не медицинских специалистов и основной

* <http://navigator.osoboedetstvo.ru/>

целью ТПМПК является не постановка какого-либо диагноза, а только определение оптимальных психолого-педагогических условий для получения ребенком образования с учетом его особенностей развития. Иными словами, диагноз в заключении чаще всего будет выставлен тот, который уже был у ребенка в представленных родителями медицинских документах, поэтому стоит серьезно отнестись к их выбору и подготовке перед посещением комиссии. В них стоит отразить и характеристики, и описание проблем ребенка теми психологами и педагогами, которые уже ранее занимались с ним. Это поможет членам комиссии в условиях ограниченного времени принять вместе с родителями оптимальное решение по формированию необходимых психолого-педагогических условий, ведь члены комиссии, как никто другой, обладают информацией о наличии в районе учреждений, в которых эти условия уже есть или могут быть созданы наилучшим для ребенка образом.

В любом случае решение о выборе образовательного учреждения принимает родитель уже после изучения выводов ЦПМПК/ТПМПК на основании выданного ему письменного заключения.

Нужно отметить прямую взаимосвязь между количеством обращений родителей в комиссии и увеличением числа предоставляемых образовательных услуг. Группы для детей с аутизмом в дошкольных образовательных учреждениях и ресурсные классы для обучающихся с РАС в школах стали открываться только после того, как родителям детей с РАС удалось добиться, чтобы в заключениях ЦПМПК/ТПМПК были грамотно прописаны специальные образовательные условия для их детей.

Также во многом благодаря грамотности и активности родителей медицинские специалисты стали чаще ставить детям с нарушениями в развитии диагнозы, соответствующие современным классификациям и клиническим рекомендациям Минздрава РФ.

Отметим, что создание для ребенка с особенностями в развитии специальных условий получения дошкольного образования может быть напрямую связано с наличием у него медицинского диагноза, а может быть определено

на основании только психолого-педагогической диагностики в соответствии с проблемными зонами и наличием индивидуальных особенностей, препятствующих усвоению программ дошкольного образования и социализации в кругу сверстников и за пределами образовательного учреждения.

Для организации психолого-педагогического сопровождения в учебном заведении совсем не обязательно дожидаться уточнения диагноза, особенно если ребенок уже посещает обычную группу. Это не значит, что диагноз не нужен, просто не стоит ждать его постановки, теряя при этом драгоценное время. Достаточно первичного диагноза, который со временем можно будет уточнить. А вот заключение ЦПППК/ТПМПК необходимо, так как без него специалисты не смогут в рамках государственной услуги создать специальные условия обучения.

Из опыта работы мы можем сказать, что в настоящее время дети с аутизмом в раннем возрасте при прохождении обследования у различных специалистов не всегда получают соответствующий диагноз. Возможно, это связано с недостаточной квалификацией специалистов, которые проводят оценку развития и отвечают за постановку диагнозов.

Нередко приходится слышать истории о том, что после долгих походов за диагнозами и справками ребенок так и не смог пойти в детский сад, так как в первые же дни посещения там случились истерики, воспитатели в группе и специалисты не смогли с ними справиться и снова отправили семью к врачам. И родители, конечно, снова обращаются к медицинским специалистам, но при этом ребенок остается дома, его навыки коммуникации и социального взаимодействия не улучшаются, а шансы на то, что он сможет удержаться в детском саду, сходят на нет. Чтобы избежать этого, не упустить время и возможности, нужно переориентировать педагогов с медицинских диагнозов на работу с поведенческими проблемами, развитие коммуникации, социального взаимодействия, социальных навыков ребенка вне зависимости от его диагноза. Для этого нужны дополнительные ресурсы, которые будет значительно легче получить, имея на руках грамотно сформулированное заключение ПМПК.

Кому и для чего можно рекомендовать прохождение ПМПК?

Комиссию можно рекомендовать всем детям, которые нуждаются в какой-либо форме сопровождения и психолого-педагогической поддержки. Проще говоря, все в развитии ребенка, что требует дополнительной помощи и поддержки, может стать поводом обращения в комиссию.

Любая специальная педагогическая и психологическая помощь в государственном образовательном учреждении оказывается в рамках государственных образовательных услуг. В идеале это означает, что, когда в общеразвивающее учреждение приходит ребенок с инвалидностью, аутизмом или другими нарушениями, с ним приходит и финансирование, а для этого требуется документальное обоснование необходимых затрат.

В образовательных учреждениях с группами компенсирующей направленности такое финансирование предусмотрено изначально государственным заданием, а вот дошкольные учреждения с общеразвивающими группами и группами комбинированной направленности смогут обосновать дополнительное финансирование только в зависимости от количества детей, нуждающихся в создании специальных условий получения образования. Этим финансированием будут покрыты расходы учреждения по организации помощи (оплата педагогических специалистов, приобретение необходимого оборудования и др.). Для того чтобы учреждение получило это финансирование, ему нужно документальное подтверждение необходимости организации коррекционной помощи и затрат, связанных с ней. Таким подтверждением будет выданное ПМПК заключение.

Например, в общеразвивающем учреждении находятся 12 воспитанников, которым в соответствии с заключением рекомендованы занятия с логопедом. По действующим нормативным документам учреждение должно пригласить на работу одного учителя-логопеда. Здесь у администрации учреждения три пути: 1) ввести в штатное расписание одну ставку учителя-логопеда; 2) привлечь учителя-логопеда на основании договора гражданско-правового характера; 3) заключить

договор о сотрудничестве с другой государственной образовательной организацией, предоставляющей коррекционные услуги, например центром психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, для привлечения к работе с детьми их специалиста. Еще один пример: в учреждении шесть детей с потребностью в занятиях со специальным педагогом (дефектологом). При этом в заключениях у них могут фигурировать различные диагнозы (задержка речевого развития, задержка психического развития, синдром дефицита внимания, РАС и др.), и значит, полноценная ставка учителя-дефектолога в учреждении должна быть.

Подведем итог: у любого дошкольного учреждения есть обязанность организовать необходимые для детей условия. Надеемся, все они с готовностью возьмутся за ее выполнение.

Относительно педагогов, осуществляющих психолого-педагогическую помощь, отметим следующее: наличие в каждом учреждении учителя-логопеда и педагога-психолога на сегодняшний день — это не каприз, а необходимость, продиктованная достаточно обширным кругом детских проблем в дошкольном возрасте. На вопрос коллег-руководителей: «Где этих специалистов взять?» — хочется ответить вопросом: «А почему у вас их до сих пор нет?» Судя по нашей практике, рынок невостребованных специалистов на сегодняшний день велик. При размещении вакансий у работодателя есть возможность выбирать из числа соискателей на должность подходящую кандидатуру. Сразу скажем, что предъявлять слишком высокие требования к кандидатам не стоит. Порой молодые специалисты с незначительным опытом более активно включаются в работу, легче принимают правила, установленные в учреждении, лучше справляются со своими обязанностями, проще обучаются новым технологиям. Конечно, важной составляющей при подборе и расстановке педагогических специалистов является их постоянное обучение и сопровождение не только в рамках курсов повышения квалификации, но и в специализированных программах обучения по конкретной проблематике. Так, например, специалисты нашего детского сада в течение нескольких лет продолжают свое обучение поведенческим технологиям, коммуникации,

программам развития игры и совместного внимания у детей с РАС и стратегиям поддержки родителей в рамках сотрудничества с Фондом «Обнажённые сердца».

Препятствия на пути инклюзии

Среди препятствий на пути совместного обучения детей с РАС с нейротипичными сверстниками, по данным исследования Московского государственного областного университета, российские родители выделяют прежде всего неготовность и устаревшие знания педагогов, неинформированность и нетолерантность общества по отношению к людям с РАС, отсутствие развитого института тьюторства в нашей стране, отсутствие специалистов и специальных образовательных организаций для таких детей. Поэтому для развития различных форм инклюзивного образования для детей с РАС важным условием является слаженная работа всех специалистов образовательной организации.

Организационные особенности создания специальных образовательных условий

Выше мы уже обсуждали, что заключение комиссии носит для семьи рекомендательный характер, так как инициатором обследования ребенка комиссией выступает родитель, а вот для любого образовательного учреждения создание специальных условий в соответствии с заключением ТППК является обязательным.

Создание специальных условий базируется на следующих содержательных и организационных подходах, способах, формах:

- адаптация образовательных программ в условиях инклюзивного образования детей в соответствии с образовательными стандартами, разработка индивидуальной образовательной программы для ребенка с ОВЗ: по развитию академических навыков и жизненных компетенций; по коррекции поведения; по развитию коммуникативных навыков и т. д.;

- социальная реабилитация ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении и вне его;
- психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения и социализации;
- повышение компетентности воспитателя в области специальной педагогики, социальной адаптации и реабилитации ребенка-дошкольника с ОВЗ;
- тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения либо помощь ассистента;
- создание безбарьерной среды — доступность групп, кабинетов, залов и других помещений учреждения (устранение барьеров, обеспечение дружелюбности среды учреждения);
- организация коррекционно-развивающей среды обучения и социализации;
- ориентация воспитательной системы учреждения на формирование и развитие толерантного отношения у всех участников образовательного процесса;
- технические средства обеспечения комфортного доступа ребенка с ОВЗ к образованию (ассистирующие средства и технологии);
- технические средства обучения для каждой категории детей с ОВЗ (включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей);
- специальные учебно-методические пособия и дидактические материалы, отвечающие особым образовательным потребностям детей на каждой ступени образования;
- система регулярного обмена информацией между специалистами разного профиля, специалистами учреждения и семьей.

Сегодня законодательно закреплено право семьи на выбор образовательного учреждения и обязанность учреждения организовать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Особенности в развитии, сопутствующие аутизму, определяют обеспечение особых образовательных потребностей в обучении таких детей. Расстройства в спектре аутизма обычно представляют собой сложные нарушения, которые влияют на все аспекты психического развития ребенка, влекут за собой дефицит

возможностей социального взаимодействия и коммуникации с окружающим миром.

Наши коллеги работают в очень разных образовательных учреждениях по всей России, и, разговаривая с ними, мы понимаем, что, если особый ребенок попадает в обычное общеобразовательное учреждение, это требует интенсивной работы всего коллектива.

Но при этом мы иногда забываем, что если в помощи семье откажут специалисты, то на что надеяться родителям, не имеющим специального образования и ресурсов?

Даже если ребенок попал в детский коллектив, это не всегда можно назвать инклюзией. Например, ребенок с синдромом Дауна ходит в общеразвивающую группу детского сада. На вопрос коллег к коллективу: «Какие специальные условия созданы для этого малыша?» — отвечают: «А зачем ему специальные условия? Он никому не мешает». А кто же тогда поможет ребенку, например, компенсировать дефициты развития эмоционально-волевой сферы или развить навыки игровой деятельности, кто поможет выстроить правильную коммуникацию со сверстниками при отсутствии речи и т. д.? Это пример так называемой мебелированной интеграции, когда специалисты или родители уповают на то, что одно только влияние нормативно развивающихся сверстников окажет благоприятное воздействие на развитие ребенка с особенностями. Зачастую работа с таким ребенком в обычной группе детей отсутствует, а специальная помощь сводится к развитию у него учебных навыков отдельными специалистами в своих кабинетах в отрыве от учебно-воспитательного процесса в группе. Да, несомненно, такая помощь очень важна, но при инклюзивном подходе она является лишь частью общего плана работы с ребенком, согласованного со всеми участниками образовательного процесса. Тогда все они работают на данном этапе над решением одной важной для ребенка задачи, быстро достигая заметных успехов в улучшении повседневного общения ребенка в среде сверстников. Например, это может быть отработка у ребенка с аутизмом навыка просьбы или преакадемических навыков выполнения инструкций.

Сейчас зачастую можно увидеть, что, исполняя закон об образовании, ребенка взяли в общеобразовательное учреждение и там его не трогают, не обижают, называя это инклюзией. Это не так. Инклюзия — технология, направленная на улучшение качества совместной жизни разных людей. Для того чтобы действительно обеспечить образовательные потребности и развитие разных детей, одних только ценностных установок мало, а учреждению нужны серьезные дополнительные ресурсы — педагогические, профессиональные, материальные. Все это мои коллеги подробно обсудят в данной публикации.

*Надежда Третьякова,
директор Санкт-Петербургского государственного
дошкольного образовательного учреждения
«Детский сад №53 комбинированного вида
Фрунзенского района»*

Глава 2.

Организационные основы модели инклюзивного образования в детском саду

В этой главе мы хотим поделиться опытом и представить модель инклюзивного образования в ДОУ, которую создал коллектив единомышленников (педагогов, родителей, членов благотворительных организаций) Санкт-Петербургского государственного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №53 комбинированного вида Фрунзенского района» при активном участии, поддержке и сопровождении благотворительного Фонда «Обнажённые сердца», с которым учреждение сотрудничает в течение последних пяти лет.

Чем же уникальна разработанная нами модель инклюзивного образования?

Уникальность в том, что впервые в Санкт-Петербурге в инклюзивном пространстве обычного ДОУ появились представители одной из самых сложных для инклюзии категорий — дети

с аутизмом. Их встретили сотрудники, использующие в своей работе методы с доказанной эффективностью — методы прикладного анализа поведения, а также натуралистические поведенческие стратегии развития игры и коммуникации, эффективные методы работы с родителями и пр.

Сейчас в нашем детском саду обучаются 19 детей с РАС, из них 5 воспитанников посещают ресурсную группу, остальные ходят в обычные группы вместе с типично развивающимися сверстниками. В детском саду также есть дети с другими особыми образовательными потребностями.

Всего в учреждении 380 обучающихся, из них 121 воспитанник с ОВЗ. Это дети с нарушением речи, зрения, генетическими и интеллектуальными нарушениями, с РАС, часто болеющие и т. д. Около 25% всех воспитанников нуждаются в создании специальных условий.

Во всех случаях мы стараемся максимально учитывать индивидуальные особенности ребенка с ОВЗ и его семьи, обеспечивать непрерывность психолого-педагогического сопровождения и выбирать наиболее подходящие из возможных вариативных форм обучения.

Некоторым категориям детей с ОВЗ требуется индивидуально дозированное включение в образовательный процесс (частичное участие) и индивидуальное сопровождение как в непосредственно образовательной деятельности, так и в режимных моментах. Например, ребенку с аутизмом может быть нужна помощь взрослого и свой индивидуальный темп обучения.

Если родители выбирают инклюзивное образование, то наш опыт показывает, что обучение с поддержкой в группе типично развивающихся сверстников наиболее комфортно и эффективно как для самого ребенка, так и для остальных участников образовательного процесса.

Эту задачу можно выполнить, если к такому обучению мы начнем готовить ребенка заранее. Такая подготовка может осуществляться через вариативные формы дошкольного образования: центр сопровождения ребенка и его семьи, посещение сначала ресурсной группы. Все это, конечно, зависит от индивидуальных потребностей и возможностей ребенка и семьи.

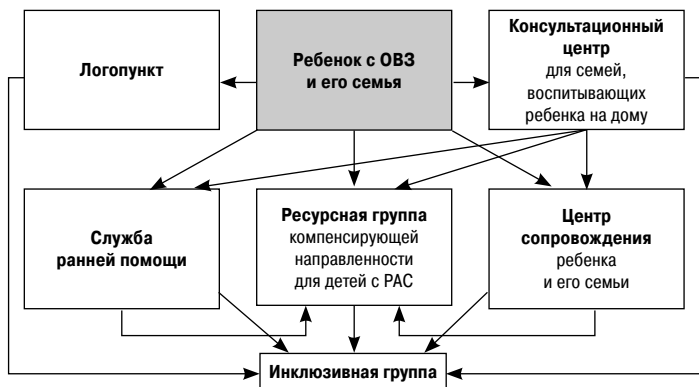


Рис. 1. Многокомпонентная модель инклюзии

В нашу модель инклюзии (рис. 1) входят:

- инклюзивные группы комбинированной направленности;
- ресурсная группа компенсирующей направленности кратковременного пребывания для детей с РАС;
- служба ранней помощи для детей до трех лет;
- центр сопровождения ребенка и его семьи;
- логопункт;
- консультационный центр для семей, воспитывающих ребенка на дому.

Преимственность компонентов модели обеспечивается совместной работой специалистов, психолого-медико-педагогического консилиума дошкольного учреждения и семьи и проходит в два этапа:

- 1) проектирование адаптированной образовательной программы (АОП) (рис. 2 на с. 35);
- 2) реализация АОП (рис. 3 на с. 36).

Проектирование АОП и разработка индивидуальных маршрутов

Проектирование АОП состоит из следующих компонентов.

1. Сбор данных о наличии тех или иных проблем в развитии у ребенка. Сбор данных может проходить как на основе

предъявленных родителями ребенка документов, в том числе медицинских, так и путем психолого-педагогического наблюдения. Данная работа может быть проведена как в рамках структурных подразделений самого дошкольного учреждения (служба ранней помощи — СРП, центр сопровождения ребенка — ЦСР, консультативный пункт), так и в других учреждениях (психолого-педагогический медицинский центр, службы ранней помощи, диагностические центры и др.).

2. После сбора данных и подготовки педагогической характеристики ребенка (характеристику готовит специалист, проводивший оценку развития) родителю необходимо подать документы в ТПМПК и в назначенную дату прийти туда вместе с ребенком. Между подачей документов и проведением обследования, по нашему опыту, проходит не менее месяца. За этот период у членов комиссии есть время ознакомиться с представленными документами, основными из которых являются медицинские выписки и характеристика. Задача родителей и специалистов, их заполнявших, — как можно более точное описание особенностей развития ребенка.

3. При прохождении комиссии родителям необходимо помнить, что никто так хорошо не знает их ребенка, как они сами, поэтому нужно попытаться выстроить конструктивный диалог с членами комиссии таким образом, чтобы иметь возможность оценить все их доводы, от которых зависит, что будет написано в заключении, и привести аргументы в пользу необходимости создания специальных условий. Важно понимать, какие условия должны быть соблюдены в учреждении, чтобы ребенок смог получить образование в нем. Члены комиссии не должны навязывать семье выбор того или иного учреждения, а лишь могут отметить все необходимое ребенку для его успешного обучения. Иногда родители не понимают, что указание в заключении на более легкое нарушение в развитии лишает их ребенка возможности получить более серьезную специальную педагогическую помощь. Например, у ребенка с аутизмом отсутствует речь, имеется самоповреждающее поведение и практически отсутствуют преакадемические навыки. При этом в заключении ТПМПК первым основным нарушением ставится диагноз ТНР (тяжелое нарушение речи) и не указывается ни РАС, ни проблемное поведение. Таким

образом, из заключения следует, что ребенок нуждается только в занятиях с логопедом, в лучшем случае с логопедом и специальным педагогом (дефектологом). На самом же деле проблемное поведение будет основной педагогической задачей, так как именно оно, возможно, затрудняет развитие учебных навыков и напрямую связано с нарушениями коммуникации. Указание в данном случае на РАС в заключении обязательно, так как это даст возможность отметить необходимость предоставить ребенку тьютора и использовать в работе поведенческие подходы и стратегии развития коммуникативных навыков.

4. После прохождения ТПМПК заключение предоставляется в образовательное учреждение, где специалисты должны провести более полную оценку развития. Участие семьи в этой работе совершенно необходимо, ведь чем полнее и достовернее родители опишут все стороны жизни ребенка за стенами учреждения, тем более объективно специалисты смогут оценить его возможности на данном этапе и, соответственно, конкретизировать задачи по работе с ребенком в ДОУ и участие родителей в их решении.

5. С целью обсуждения полученных данных собирается медико-педагогический консилиум, где специалисты обмениваются мнениями по результатам проведенной оценки и договариваются, что будет положено в основу адаптированной образовательной программы или индивидуальной программы развития ребенка. Результатом такой работы станет принятая всеми участниками образовательного процесса адаптированная образовательная программа, система сопровождения ребенка и его семьи и комплекс мероприятий по адаптации и абилитации ребенка с ОВЗ в дошкольном учреждении.

6. Итоги обсуждения прописываются в соответствующих разделах АОП. Готовятся документы: заключение по результатам оценки возможностей ребенка, программа развития, АОП, рекомендации родителям и др. Для подписания документов проводится круглый стол, где присутствуют специалисты, непосредственно участвующие в реализации образовательных программ, родители и представители администрации. Цель данного мероприятия — согласовать

с родителями выбор тех или иных стратегий, методов, приемов, познакомить семью с поставленными задачами, проинформировать родителей о необходимости их участия в образовательном процессе и возможности получения психолого-педагогической поддержки и сопровождения всеми членами семьи.

7. Важно, чтобы все стороны договорились, что называется, на берегу: проговорили все риски, развеяли возможные иллюзии, установили правила взаимодействия, способы, частоту и время обратной связи. Например, лучше прописать в разделе «Работа с семьей», как часто родитель может получать консультацию специалистов учреждения (1 раз в неделю, месяц, квартал и т.д.), длительность этой консультации (45 минут, 1 час и др.), каким образом будет проходить обсуждение промежуточных результатов реализации программ, на каких мероприятиях необходимо присутствие родителей и т.д. С родителей следует взять письменное согласие на обработку персональных данных, использование и применение диагностических методик, ведение при необходимости видеосъемки и фотофиксации. Все, о чем нужно договориться с семьей, должно быть оформлено письменно. Это даст возможность развести и закрепить обязанности, установить меру ответственности за образовательный процесс между всеми его участниками.

8. После подписания всех документов можно приступать к реализации программ, разделы которых могут включать особенности режима пребывания ребенка в образовательной организации, график работы с ребенком различных специалистов, особенности приема пищи и сна, использование специализированных учебных пособий и т.д.

Проектирование АОП и разработка индивидуальных маршрутов для детей с ОВЗ схематически представлены на рисунке 2.

Проектирование АОП и разработка индивидуальных маршрутов для детей с ОВЗ включает в себя следующие этапы.

1. Дети с РАС, ЗПР, ТМНР проходят предварительное обследование для определения степени выраженности нарушений и выявления индивидуальных черт расстройства.

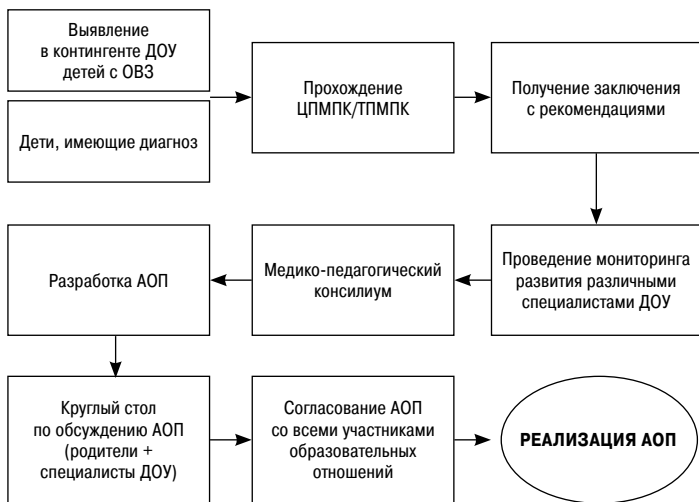
I этап. Проектирование АОП

Рис. 2. Проектирование АОП

Обследование ведется по трем основным направлениям:

- сбор данных об особенностях поведения ребенка и определение уровня его социальной адаптации;
- диагностика уровня развития коммуникации и речевых навыков;
- диагностика уровня развития функциональных навыков.

Подробно проведение оценки развития ребенка описано в главе 5 «Методы диагностики и оценки у детей с РАС».

Задачи:

- установить режим пребывания ребенка в инклюзивной группе (полный/неполный день, включение в групповые занятия, индивидуальные занятия со специалистами);
- определить вид сопровождения (полное/частичное тьюторское сопровождение);
- выявить степень поддержки (вид и уровень оказываемой ребенку помощи).

2. Службой сопровождения осуществляется разработка адаптированной индивидуальной программы развития

ребенка и индивидуального маршрута сопровождения ребенка с ОВЗ.

Индивидуальный маршрут воспитанника с ОВЗ включает:

- режим пребывания ребенка в ДОУ;
- направления работы специалистов;
- направления работы воспитателей и помощников воспитателей;
- рекомендации для родителей.

На рисунке 3 приведена схема реализации АОП и индивидуальных маршрутов для детей с ОВЗ.

Проектирование траектории развития ребенка включает в себя прежде всего подготовку всех специалистов, работающих с ребенком в дошкольном учреждении. В подготовке нуждаются все участники образовательных отношений:

II этап. Реализация АОП и индивидуального маршрута



Рис. 3. Схема реализации АОП и индивидуальных маршрутов для детей с ОВЗ

воспитатели, обслуживающий персонал, родители, причем как воспитывающие ребенка с особенностями, так и остальные. Готовить приходится и всех детей группы, где будет проходить совместное обучение. Для детей с РАС также подбирается тьютор, который предварительно проходит подготовку.

Тьютор играет особую роль в работе с детьми в инклюзивной группе, ведь численность воспитанников там более 20. И именно он выступает в роли проводника между всеми участниками образовательных отношений. Подробно о работе тьютора и других специалистов мы расскажем в следующих главах.

Организационные формы с участием взрослых в нашем детском саду вполне традиционны. Отметим лишь, что для семей, где поведение ребенка является основным препятствием для освоения образовательной программы и его успешной адаптации, мы стараемся дополнительно организовать домашнее визитирование специалистами и в некоторых случаях дистанционное сопровождение.

Работа в инклюзивном пространстве требует от педагогов совершенствования их профессиональных компетенций. Подробное описание этой работы вы найдете в главе 11 «Система подготовки сотрудников детского сада для обеспечения успешной работы в условиях инклюзии». Важную роль играют стажировки, разборы случаев, в том числе дистантные супервизии через видеоконференцсвязь, мастер-классы.

Задачи инклюзивного образования детей в ДОУ

Наша модель инклюзивного образования направлена на решение следующих задач:

- 1) создание образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ (РАС, ТНР, ЗПР, ТМНР, нарушениями зрения): построение образовательного процесса с использованием технологий, методов и приемов в соответствии с индивидуальными особенностями детей;

- 2) обеспечение психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзии детей с ОВЗ в образовательную и социальную среду, содействие ребенку и его семье, помощь педагогам;
- 3) повышение уровня компетентности педагогов, специалистов, родителей в области работы с детьми с ОВЗ различных нозологических групп, овладение практическими навыками взаимодействия с детьми, имеющими расстройства поведения и коммуникации (дети с РАС), а также совершенствование навыков конструктивного взаимодействия всех участников образовательного процесса для успешной адаптации воспитанников к совместному обучению в дошкольной организации;
- 4) формирование толерантного отношения нормативно развивающихся сверстников, педагогов и родителей к людям с ОВЗ;
- 5) обеспечение доступности дошкольного образования для семей, воспитывающих детей с РАС.

Как нам кажется, реализация данной модели позволит:

- ускорить внедрение инклюзивных практик в систему дошкольного образования Санкт-Петербурга и других регионов;
- обеспечить прирост профессиональных компетенций различных категорий работников образовательных учреждений при организации образовательной деятельности, методического и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и их родителей;
- тиражировать опыт реализации инклюзивной модели образования детей дошкольного возраста;
- способствовать толерантному восприятию особенностей психофизиологического развития, социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к участникам образовательных отношений;
- привлечь к сотрудничеству в сфере образования детей с ОВЗ различные заинтересованные организации в сфере здравоохранения, культуры, физкультуры и спорта, различные НКО и др.

Что же позволяет педагогу лучше справиться с задачами различного уровня сложности при работе с детьми?

Основываясь на методах и стратегиях помощи детям с РАС с доказанной эффективностью, педагоги составили и апробировали методики работы с воспитанниками с ОВЗ в инклюзивных группах ДОУ. Выделены наиболее эффективные технологии: использование поведенческих планов в работе с нежелательным поведением детей с РАС, использование систем альтернативной и дополнительной коммуникации, формирование и развитие мотивации и многое другое.

Традиционные формы организации образовательного процесса при работе с детьми с особыми образовательными потребностями у нас используются скорее только как игровой или стимульный материал.

Как показывают исследования, музыкальная терапия, арт-терапия, сказкотерапия, различные педагогические игровые и интерактивные технологии, игровые программы, направленные на развитие когнитивных функций у нормально развивающихся воспитанников — памяти, мышления, внимания и т.д. (мнемотехника, ТРИЗ, робототехника, песочная анимация), — носят скорее общеразвивающий или развлекательный характер. Эффективность их использования для влияния на ключевые дефициты РАС не доказана в систематических научных исследованиях.

Иначе говоря, их использование помогает сделать учебно-воспитательный процесс ярче, интереснее, разнообразнее для усвоения всеми детьми, а в качестве инструментов, действительно влияющих на особенности развития детей с аутизмом, мы используем психолого-педагогические методы, имеющие научную доказательную базу. Подробнее о современных исследованиях в этой области и уровнях доказательности различных методов можно узнать из клинических рекомендаций «Расстройства аутистического спектра».

Научно обоснованные методы психолого-педагогической помощи, которые мы используем в своей работе, включают, например, использование оценки VB-MAPP, программы обучения коммуникации с помощью обмена изображениями

PECS, программу развития игры и совместного внимания JASPER, метод обучения с помощью дискретных проб, методы выбора и оценки мотивационных стимулов и предпочтений и многое другое.

Наши педагоги, конечно же, используют в работе игровые развивающие программы, но их недостаточно, чтобы помочь ребенку с аутизмом в развитии коммуникации, социального взаимодействия, преодолении трудностей, связанных с ригидностью и повторяющимся поведением.

Для успешной инклюзии чрезвычайно важно, чтобы педагогические специалисты владели программами и методами для работы с детьми с РАС.

Работа междисциплинарной команды в ДОУ

Наше учреждение относится к типовой застройке 1960-х годов, в связи с чем коллектив испытывает нехватку площадей для оптимальной организации образовательного пространства. Не хватает кабинетов для организации индивидуальной и подгрупповой работы с воспитанниками, пространства для двигательной активности детей. Дефицит помещений не позволяет организовать и большее количество рабочих мест для специалистов службы сопровождения.

Несмотря на это, мы постарались учесть потребности, возникающие при организации инклюзивного образования, при проектировании образовательного пространства ДОУ, которое включает в себя кабинеты специалистов (учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда), музыкальный и физкультурный залы, бассейн, комнату сенсорной интеграции с качелями, батутом и мягкими модулями.

Важную роль при работе с детьми играет и создание специальной образовательной среды в ресурсной группе для детей с РАС: кабинки для индивидуальных занятий с использованием обучения методом дискретных проб, место для занятий по использованию расписания активностей, специально организованное игровое пространство.

В образовательную среду всего детского сада интегрированы элементы дополнительной визуальной поддержки

(схемы, условные обозначения, надписи, визуальные расписания). В работе широко используются таймеры.

Слаженность совместной работы всех специалистов междисциплинарной команды инклюзивного дошкольного учреждения, по нашему мнению, крайне важна. Для этого мы широко применяем совместное обучение и супервизии, подробно описанные в последующих разделах данной публикации.

Число специалистов в нашей команде за последние пять лет выросло, как и количество детей с особыми образовательными потребностями. В таблице 1 представлены данные по увеличению количества специалистов службы сопровождения.

Таблица 1. Увеличение количества специалистов службы сопровождения

Годы	2016–2017	2017–2018	2018–2019	2019–2020	2020–2021
Общее количество предусмотренных штатных единиц	5	8	13	14	16

На момент написания этой публикации служба сопровождения представлена следующими специалистами:

- 3 педагога-психолога на 35 обучающихся с ОВЗ;
- 4 учителя-логопеда на 80 обучающихся с ОВЗ;
- 3 учителя-дефектолога на 30 обучающихся с ОВЗ;
- 5 тьюторов на 12 обучающихся с РАС;
- 1 ассистент на 1 обучающегося (раннего возраста) с синдромом Дауна.

Представленная модель может быть реализована, полностью или частично, в условиях различных образовательных организаций при работе с детьми с ОВЗ и их родителями с учетом специфики различных нозологических групп детей. Разные образовательные организации обладают и различными ресурсами: кадровыми, материально-техническими, финансовыми.

По нашему мнению, представленное выше количество специалистов скорее минимально, чем оптимально. Так, соотношение тьюторов для детей с аутизмом в некоторых случаях должно быть 1:1, а педагоги-психологи и специальные педагоги (дефектологи) должны иметь количество

обучающихся и их семей в соотношении 1:6. К сожалению, на практике нагрузка у специалистов служб сопровождения превышает нормативную, так как их функционалом предусмотрена еще и работа, требующая дополнительного времени и ресурсов. Например, консультирование родителей порой лучше вести одновременно двум специалистам: один беседует с родителем, другой проводит оценку особенностей развития ребенка. Также много времени уходит на визиты к семьям. Дополнительное время необходимо и на обработку данных, собранных о коммуникации, поведении, преакадемических и академических навыках детей и т.д.

Нельзя забывать и о самообразовании специалистов, об их сопровождении и поддержке. В нашем случае благодаря Фонду «Обнажённые сердца» специалисты имеют возможность продолжать обучение, повышать квалификацию и получают регулярные супервизии.

Особенности сопровождения детей с РАС в общеразвивающем дошкольном учреждении

Итак, в самую обычную группу самого обычного детского сада приходит ребенок с аутизмом. Для того чтобы его пребывание там оказалось успешным, необходимо учесть сразу несколько факторов.

Во-первых, и, на наш взгляд, это самый важный момент, воспитатели. Они больше всего времени проводят с детьми и первыми организуют коммуникацию с родителями.

Воспитатели должны быть готовы к тому, что в детский коллектив вольется ребенок с особенностями. При этом нужно понимать, что когда они выбирали эту профессию и проходили обучение, то, скорее всего, планировали работать с самыми обычными детьми, развивать свойственные их возрасту умения и навыки традиционными способами в игровой деятельности, помогать учиться общаться со сверстниками, развивать творческие способности, делать пребывание детей в саду приятным и полезным. Если человек планирует связать свою будущую профессию

с детьми, которым необходима помощь в развитии и требуется особый подход, он обычно выбирает другие специальности, такие как специальный педагог, учитель-логопед, учитель-дефектолог и т.д., или идет работать в специализированные (коррекционные) учреждения или группы. Разница между педагогами состоит в том, что в их личной методической копилке собран совершенно разный набор методов и приемов работы с детьми, лежит разный опыт педагогических подходов к организации образовательного процесса в детском коллективе и разный порог стрессоустойчивости в ситуации собственных неудач. Попросту говоря, воспитатель может бояться ребенка с особенностями просто потому, что не знает, как с ним работать, как его понять, что от него ждать. Это не говорит о том, что воспитатель плохой, вовсе нет, просто его не готовили к тому, чтобы работать с ребенком, имеющим нарушения коммуникации, внимания, мышления, поведения и т.п.

Конечно, доброжелательное общение и заинтересованность в том, чтобы ребенку в саду было комфортно, чтобы его понимали и принимали там, — это уже часть успеха, но достаточно ли этого особому ребенку и его семье? В случае же, когда воспитателя готовят к встрече с ребенком, имеющим особенности развития, давая арсенал поведенческих и коммуникативных стратегий, появляется возможность работать успешно и получать удовлетворение от своего труда. Должностные обязанности и деятельность воспитателей дополнительно рассмотрены ниже в главе 3 «Инклюзивная группа в детском саду».

Во-вторых, дети и их количество в группе. Представьте, в группе более 25 человек и один из них требует постоянного внимания и контроля. Такие условия могут создать сложности для воспитателя и вызывать волнение, потому что он несет ответственность за всех детей. И тогда зачастую организация образовательного процесса сводится к тому, что вся группа работает на занятии, выполняя инструкции воспитателя, а особый малыш просто сидит один либо занят привычным и понятным ему делом, иначе говоря, делает то, что он хочет. Или, наоборот, воспитатель выбивается из сил, чтобы справиться с приступом нежелательного поведения,

а группа сверстников с любопытством и унынием наблюдает за этой сценой, не зная, чем себя занять.

В-третьих, родители типично развивающихся детей. У многих людей представление о ребенке с РАС на сегодняшний день очень размыто. Если человек не сталкивался с такими детьми в своей жизни, то он может иметь абсолютно искаженные представления о них. И очень часто родители просто боятся, что их ребенок встретится в группе с ребенком с РАС. Их опасения можно понять: мы всегда боимся того, чего не понимаем, а еще больше боимся за жизнь и здоровье своих детей. В любом случае информирование родителей о присутствии в группе особого ребенка сделает диалог между всеми участниками образовательного процесса честным и открытым. Можно как минимум на родительском собрании дать слово воспитателю или родителю самого ребенка, чтобы тот мог рассказать о нем, пояснить, какой у него диагноз, какие особенности, как с ним можно общаться детям. Это не означает, что все родители легко примут появление в группе ребенка с особенностями в развитии, но если их дети будут возвращаться домой целыми и невредимыми, весело рассказывая о том, чему они сегодня научились, не будут негативно высказываться в адрес особого сверстника, то процесс адаптации всех друг к другу пройдет легче.

Конечно, в любом детском саду все равно бывают конфликты между детьми. Случается, что в них участвуют и дети с нарушениями в развитии. Задача воспитателя в таких ситуациях — обеспечение безопасности всех детей, а задача службы сопровождения — быстрое и эффективное разрешение конфликтов и внедрение стратегий, предотвращающих поведенческие сложности. Основной принцип работы инклюзивного дошкольного учреждения заключается в том, чтобы обеспечить одинаковое соблюдение прав всех детей и других участников образовательного процесса.

Как же выстроить работу так, чтобы соблюсти интересы всех — детей, педагогов, родителей?

Прежде всего администрация ДОУ должна хорошо понимать содержание и особенности инклюзивного образования детей с РАС и всячески поддерживать работу всех сотрудников и учреждения в целом в этом направлении.

Задачи администрации ДОУ при организации сопровождения детей с РАС в инклюзивной среде

Для эффективного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС важна слаженная работа всего коллектива. Объединение этих усилий начинается с выработки единой концепции, включающей в себя постановку задач для каждого участника образовательного процесса, в том числе администрации.

Приход семьи в образовательную организацию начинается с приема руководителя.

При первичном приеме важно понять запрос семьи, определить степень принятия особенностей ребенка, ожидания, связанные с обучением в ДОУ, готовность включения в совместную работу, степень владения информацией об особенностях развития ребенка и его возможностях. Необходимо также выяснить, какие детские организации посещал ребенок, какой опыт взаимодействия с сотрудниками этих организаций есть у родителей, что в развитии ребенка вызывает у родителей наибольшие волнения, кто из членов семьи, как и в какой степени общается с ребенком дома.

Важно подвести родителя к пониманию, что само по себе пребывание ребенка в дошкольной организации без правильно организованной адаптации к ее условиям не сможет способствовать решению возникающих при этом сложностей.

Как правило, родителей волнует более отдаленный прогноз: сможет ли ребенок общаться со сверстниками, сможет ли учиться в школе, появятся ли у него друзья. Важно с пониманием относиться к подобным тревогам, обсуждать возможные перспективы, при этом постоянно фокусируя внимание взрослых на ближайших целях обучения.

Руководитель организации должен объяснить родителям, что прежде, чем приступить к занятиям, необходимо определить цели обучения. Это чрезвычайно важный этап работы, который во многом определяет ее успех. Подробно об этом сказано в разделе, посвященном оценке навыков, разработке программ и т.д. Ближайшие цели должны быть сформулированы максимально конкретно. Только в этом

случае можно будет выбрать форму обучения, эффективные методы и постоянно оценивать результат работы. Цели обязательно нужно согласовать с родителями, которые должны понимать, почему в данный момент важно учить ребенка именно этому, а не чему-то другому, какие изменения в жизни ребенка произойдут, если он овладеет тем или иным навыком или избавится от нежелательных форм поведения. Начиная с самой первой встречи важно объяснять родителю, что работа с ребенком будет осуществляться по индивидуальной программе, включающей этапы, описанные выше. Подбор и создание необходимой формы организации образования (в соответствии с потребностями ребенка, возможностями организации и запросом родителей) будут итогом знакомства руководителя с семьей и началом сотрудничества с ней остальных членов педагогического коллектива учреждения.

Важно также учесть, что руководитель единолично, на основании только беседы с родителями, не принимает решения о возможности включения ребенка с РАС в ту или иную группу или структурное подразделение (ЦСР, СРП) дошкольного образования. Необходима предварительная работа по оценке возможностей ребенка, проведенная подготовленными специалистами дошкольного учреждения, после которой семья должна сделать адекватный выбор формы получения дошкольного образования и степени поддержки ребенка в дошкольной организации.

Задача администрации — выстроить в учебном заведении модель взаимодействия специалистов, участвующих в сопровождении ребенка с РАС в дошкольном учреждении. При этом их функционал распределяется согласно схеме.

Заместитель руководителя (методист, старший воспитатель), ответственный за организацию инклюзивного образования в ДОУ, осуществляет общее руководство работой структурного подразделения «служба сопровождения», в которую входят: СРП, ЦСР, консультативный пункт, логопункт, ресурсная группа для детей с РАС (группа кратковременного пребывания компенсирующего вида), инклюзивные группы. Администрация осуществляет прием детей в дошкольное учреждение, составляет расписание занятий для групп

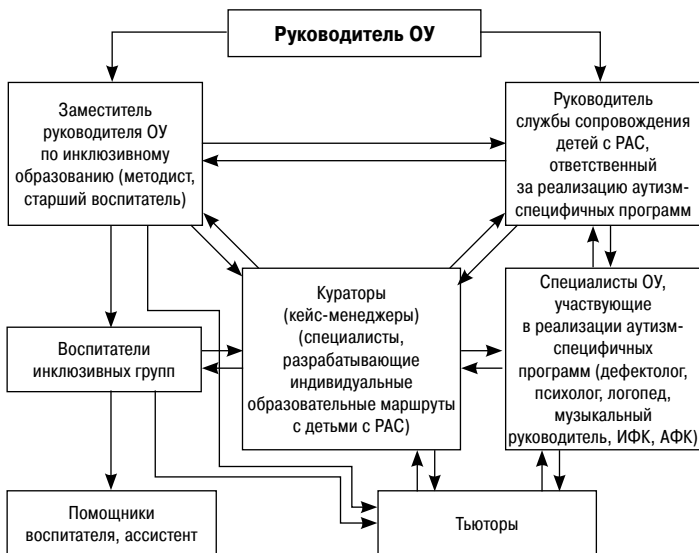


Рис. 4. Модель взаимодействия специалистов

и индивидуальные для детей, утверждает графики работы специалистов службы сопровождения, на основании расписаний устанавливает размер оплаты труда с учетом нагрузок. При утверждении списков воспитанников в инклюзивных группах представитель администрации следит за оптимальным соотношением численности воспитанников, требующих различную степень поддержки. Администрация организует проведение медико-педагогических консилиумов. Следит за сроками прохождения воспитанниками ТПМПК. Взаимодействует с ТПМПК по вопросам, связанным с выдачей заключений воспитанникам ДОУ повторно. Взаимодействует со специалистами органа исполнительной власти, отвечающими за организацию обучения детей с ОВЗ в школах. Отвечает за подбор и прохождение курсов повышения квалификации специалистами службы сопровождения. Организует обучение внутри организации.

Руководитель службы сопровождения — специалист службы сопровождения (логопед, психолог, дефектолог),

отвечающий за сопровождение детей с РАС в ДООУ. Такой специалист владеет различными аутизм-специфичными программами, знает особенности детей, посещающих ДООУ. Организует работу кураторов: планирует состав детей с РАС в различных организационных формах в ДООУ, согласовывает индивидуальные программы сопровождения детей, оказывает консультативную помощь педагогам ДООУ. Оформляет портфолио на детей с РАС. Собирает педагогический консилиум по вопросам организации обучения детей с РАС. Совместно с кураторами участвует в формировании инклюзивной среды ДООУ. Собирает и обобщает учебно-методический материал по работе с воспитанниками и их семьями.

Подготовка кадрового потенциала к работе с детьми с РАС является для администрации детского сада основной и самой важной задачей, определяющей развитие всей инклюзивной среды дошкольного учреждения и подготовку его к работе с детьми с РАС.

В нашей модели инклюзии важную роль играют специалисты, прошедшие такую специальную подготовку. Прежде всего это кураторы инклюзивных групп и ресурсной группы.

Кураторы инклюзивных групп и ресурсной группы — специалисты, владеющие аутизм-специфичными программами и диагностическим инструментарием: составление поведенческого плана для конкретного ребенка, проведение оценки и подбор коммуникации, а затем анализ динамики освоения программ. Основными задачами их работы являются: проведение оценки и подбор программ для детей с РАС; анализ данных мониторингов успешности воспитанников с РАС; обучение специалистов службы сопровождения, тьюторов и педагогов групп методам работы и реализации аутизм-специфичных программ; контроль за работой тьюторов; сопровождение воспитателей инклюзивных групп; консультирование родителей воспитанников.

Специалисты службы сопровождения (психолог, дефектолог, логопед, инструктор физкультуры / инструктор адаптивной физкультуры, музыкальный руководитель). Специалисты, работающие с детьми с РАС, обязательно должны знать программы поддержки каждого воспитанника,

владеть поведенческими стратегиями, учитывать задачи, поставленные к обработке для воспитанника с РАС в данный отрезок времени. С этой целью специалисты участвуют в обсуждении программ поддержки каждого воспитанника на медико-педагогическом консилиуме, а также обсуждают с куратором, тьютором и воспитателем формы и методы включения воспитанника в учебно-воспитательный процесс (выбор мотивационных стимулов, необходимость применения визуальной поддержки, использование альтернативной коммуникации и т.д.), чтобы выработать единство в подходах к реализации образовательных программ.

Организационная модель обучения воспитанников в вариативных формах

Как уже упоминалось выше, для включения ребенка с особенностями в развитии в образовательный процесс общеобразовательного ДОУ необходима подготовка всех участников образовательного процесса. Такая подготовка может быть организована в различных вариативных формах дошкольного образования.

Для их реализации в нашем дошкольном учреждении созданы: инклюзивные группы, ресурсная группа компенсирующей направленности кратковременного пребывания для детей с РАС, консультативный центр (КЦ), служба ранней помощи (СРП), центр сопровождения ребенка и его семьи (ЦСР), логопункт.

Краткое описание работы этих структурных подразделений приведено ниже, а также обобщено в таблице «Организационная модель обучения воспитанников в вариативных формах».

Инклюзивные группы (группы комбинированной направленности)

Цель: реализация основной образовательной программы дошкольного образования, адаптированной для детей с РАС.

Таблица 2. Организационная модель обучения воспитанников в вариативных формах (в таблице сохранена лексика оригинальных нормативных документов)

Организационная модель (форма обучения)	Цель и задачи	Организация
		Режим функционирования
СРП (очная, очно-заочная)	Цель: повышение педагогической компетенции родителей для выбора оптимальной стратегии развития и адаптации ребенка в обществе. Задачи: выявление основных потребностей семьи; комплексная оценка развития ребенка; оказание коррекционно-педагогической, психологической и социальной помощи ребенку и его семье	1–3 раза в неделю. Индивидуальные и/или подгрупповые занятия
ЦСР (очная, очно-заочная)	Цель: своевременная медико-психологическая, педагогическая помощь и коррекция проблем развития. Задачи: выявление причин, негативно влияющих на развитие ребенка, подбор индивидуальной программы коррекции, оказание консультативной помощи семье	1–3 раза в неделю. Индивидуальные и/или подгрупповые занятия
Логопункт (очная)	Цель: оказание коррекционно-развивающей помощи детям с ОВЗ, имеющим нарушения речевого развития. Задачи: выявление причин речевых нарушений, оказание коррекционно-развивающей помощи, организация консультативной помощи педагогам и родителям (законным представителям) ребенка	Индивидуальные (от 10 до 15 минут) и/или подгрупповые (от 25 до 30 минут) занятия
Группа кратковременного пребывания компенсирующей направленности (очная, очно-заочная)	Цель: своевременная медико-психологическая, педагогическая помощь и коррекция проблем развития; адаптация и социализация для успешного перехода в другие образовательные программы. Задачи: выявление причин, негативно влияющих на развитие ребенка, подбор индивидуальной программы коррекции; обеспечение комплекса мероприятий по развитию коммуникативных навыков и социально приемлемых моделей взаимодействия с другими участниками образовательных отношений; подготовка к переходу в другие образовательные программы	4–5 раз в неделю 3–5 часов в день

Целевая группа	Место (кабинеты)	Специалисты
Семьи, имеющие детей от 0 до 3 лет, не посещающих ДОО, не нуждающихся в социально-психолого-педагогическом сопровождении	Физкультурный (музыкальный) зал либо кабинет специалиста + домашнее визитирование	1,75 ставки по должности «педагогический работник» на 6 детей с ОВЗ (психолог/дефектолог/логопед, музрук, физрук и др.), одна ставка руководителя СРП (от 6 детей и более)
Семьи, имеющие детей с ОВЗ от 3 до 8 лет, которые не могут посещать ДОО в полном режиме функционирования	Кабинеты специалистов + домашнее визитирование	1,75 ставки по должности «педагогический работник» на 10 детей, (психолог/дефектолог/логопед, музрук, инструктор по физкультуре и др.), одна ставка руководителя структурного подразделения (от 10 детей и более)
Дети с ОВЗ в возрасте от 5 до 7 лет, имеющие нарушения речи (нарушение произношения отдельных звуков, фонетическое недоразвитие речи), подтвержденные ТПППК, посещающие группы общеразвивающей или оздоровительной направленности образовательных организаций, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования	Кабинет	Одна ставка по должности «логопед» на 25 детей с нарушением произношения отдельных звуков, фонетическим недоразвитием речи (12–15 детей на каждые полгода)
6 детей со сложным дефектом развития, 5 детей с РАС	Групповое помещение и/или музыкальный (спортивный) зал, кабинеты специалистов + домашнее визитирование	0,5 ставки по должности «воспитатель», 0,5 ставки по должности «помощник воспитателя», одна ставка педагогических специалистов (логопед, психолог, дефектолог), 0,25 ставки по должности «музыкальный руководитель», 0,25 ставки по должности «руководитель физического воспитания»

Организационная модель (форма обучения)	Цель и задачи	Организация
		Режим функционирования
Группы комбинированной направленности / инклюзивные группы (очная)	Цель: реализация основной образовательной программы дошкольного образования, адаптированной для детей с ОВЗ. Задачи: организация обучения детей с ОВЗ с учетом проблематики их развития, определение соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду, соответствующую их особым образовательным потребностям	В соответствии с режимом работы учреждения. Может быть рекомендован индивидуальный режим посещения
Консультативный пункт (семейная форма)	Цель: обеспечение единства и преемственности семейного и общественного воспитания, оказание психолого-педагогической помощи родителям, поддержка всестороннего развития личности детей, не посещающих образовательные учреждения. Задачи: оказание всесторонней помощи родителям (законным представителям) в обеспечении равных стартовых возможностей при переходе на выбранную семьей образовательные программы; проведение комплексной профилактики различных отклонений в физическом, психическом и социальном развитии детей дошкольного возраста, не посещающих образовательные учреждения	В течении года в порядке очередности обращений. По запросу семьи на консультационные услуги различных специалистов. Индивидуальные и/или групповые консультации. Дистанционное сопровождение

Целевая группа	Место (кабинеты)	Специалисты
<p>Рекомендуемое количество детей:</p> <p>а) до 3 лет – не более 10 детей, в т.ч. не более 3 детей с ОВЗ;</p> <p>б) старше 3 лет:</p> <p>– не более 10 детей, в т.ч. не более 3 слабослышащих детей, или детей с нарушениями зрения, или детей с нарушениями ОДА, или детей с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой), или детей со сложным дефектом;</p> <p>– не более 15 детей, в т.ч. не более 4 слабовидящих и/или детей с амблиопией и/или косоглазием, или слабослышащих детей, или детей, имеющих тяжелые нарушения речи, или детей с умственной отсталостью легкой степени;</p> <p>– не более 17 детей, в т.ч. не более 5 детей с ЗПР.</p> <p>Не допускается смешение более 3 категорий детей с ОВЗ</p>	<p>Групповое помещение, музыкальный (спортивный) зал, кабинеты специалистов + домашнее визитирование</p>	<p>Одна ставка по должности «воспитатель», 1,25–1,5 ставки по должности «помощник воспитателя», одна ставка педагогических специалистов (логопед, психолог, дефектолог), 0,25 ставки по должности «музыкальный руководитель», 0,25 ставки по должности «инструктор физкультуры».</p> <p>Дополнительно могут вводиться ставки педагогических специалистов (тьютор, психолог, дефектолог, логопед, помощник воспитателя, ассистент) на основании решения ЦПМПК/ЛПМПК с учетом ИПР при наличии у ребенка инвалидности</p>
<p>Семьи, воспитывающие детей от 0 до 8 лет, не посещающих ДОУ</p>	<p>Кабинеты специалистов. Дистанционно</p>	<p>Специалисты ДОУ</p>

Задачи: организация обучения детей с РАС с учетом проблематики их развития, определение соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду, соответствующую их особым образовательным потребностям.

В инклюзивных группах детей с РАС сопровождают тьюторы, которые помогают им в освоении академических и бытовых навыков, обеспечивают визуальную поддержку и способствуют поддержанию коммуникации, в том числе дополнительной. В зависимости от уровня развития навыков ребенка, зачисляемого в инклюзивную группу, определяется степень поддержки, необходимая ему в группе.

Применение эффективных стратегий сопровождения детей с аутизмом в инклюзивной среде обеспечивает специально организованная служба сопровождения. Это команда специалистов (психолог, логопед, специальный педагог / дефектолог, тьюторы), которые прошли обучение разных уровней и владеют методиками с доказанной эффективностью для работы с детьми с РАС.

К каждой инклюзивной группе в детском саду прикреплен куратор. Как правило, это специалист, владеющий знаниями в области прикладного анализа поведения. Важно, чтобы куратор хорошо представлял себе, из чего складывается день ребенка в детском саду, как проходит образовательный процесс, за что отвечают сотрудники. Поэтому оптимальным вариантом является куратор, работающий в детском саду на должности психолога или специального педагога / дефектолога и одновременно получающий образование в области поведенческого анализа. При этом иногда может возникать необходимость в супервизии более опытного поведенческого аналитика.

Особенно важна в инклюзивных группах работа воспитателей, помощников воспитателей и тьюторов.

Тьюторы — это педагогические специалисты со специальной подготовкой, владеющие навыками анализа поведения, способные провести оценку навыков, корректировать индивидуальную программу работы с ребенком, собирать текущие данные по освоению ребенком учебного материала, вести протоколы, по которым с ребенком могут заниматься

инструктора и тьюторы. Тьюторы сопровождают ребенка полностью или частично во всех видах детской деятельности и режимных моментах. Подробнее работа тьютора описана в главе 3 «Инклюзивная группа в детском саду».

Воспитатели инклюзивных групп (групп комбинированной направленности) организуют развивающую среду группы с учетом особенностей ребенка с РАС. Учитывают такие особенности, как прием пищи, организация игры, сна, прогулки, проведение санитарно-гигиенических мероприятий и т.д.

Воспитатели также осуществляют большую, но не основную коммуникацию с семьей воспитанника. Задача воспитателя — информировать родителя о мероприятиях, проводимых с ребенком, и описывать время его пребывания в группе и работу на занятиях. Оценка успешности реализации программ проводит тьютор или куратор.

Основная задача воспитателя — подготовка группы детей к приему ребенка с РАС, помощь в восприятии его особенностей другими детьми группы. С этой целью и педагог группы, и педагог-психолог дошкольного учреждения проводят серию игровых занятий с просмотром видеороликов, мультфильмов на тему «Все разные, но все равные». В дальнейшем эта работа продолжается, охватывая все аспекты жизни в детском саду, где возникает организованное и спонтанное взаимодействие детей с РАС с типично развивающимися сверстниками.

Также в задачу воспитателя группы входит доведение информации о специфике реализации инклюзивных программ до коллектива родителей. В этой работе важно показать родителям, как организована работа в инклюзивной группе, предупредив тем самым часто встречающиеся вопросы: «Не мешает ли ребенок с особенностями поведения работе с остальными детьми?», «Не обделены ли остальные дети вниманием педагога в связи с необходимостью уделять больше времени ребенку с РАС?», «Могут ли обычные дети пострадать от ребенка с РАС?» и т.д. Снять напряженность и опасения родительского коллектива позволит уверенность педагогов, работающих с детьми группы, в том, что правильно организованный учебно-воспитательный процесс

в инклюзивной группе, а именно наличие куратора, тьютора, применение аутизм-специфичных программ и методов обучения помогают не только непосредственно ребенку с РАС, но и воспитателю и воспитанникам этой группы в целом. Подробнее работа с типично развивающимися сверстниками рассматривается в главе 9 «Работа с типично развивающимися детьми в условиях инклюзивного образования».

Помощники воспитателей в инклюзивных группах проходят курс обучения, знают особенности развития детей с РАС и особенности работы с ними. Умеют ассистировать воспитателю. После прохождения специальной подготовки могут временно заменять тьютора.

Подробнее работа инклюзивных групп рассматривается в главе 3 «Инклюзивная группа в детском саду».

Ресурсная группа компенсирующей направленности кратковременного пребывания для детей с РАС

Эта группа — ключевой элемент *ресурсной зоны для детей с РАС в детском саду* (подробнее см. главу 4 «Ресурсная зона для детей с РАС в детском саду»). Работа ее строится по модели EIBI (Early Intensive Behavioral Intervention — раннее интенсивное поведенческое вмешательство). Основная цель группы — развитие базовых преакадемических и коммуникативных навыков у детей с РАС для их успешной адаптации в инклюзивной среде.

Основной задачей работы группы является обеспечение индивидуальной развивающей работы с воспитанниками с РАС в соответствии с их потребностями. Дети поступают в группу по решению ПМПК ДОУ с согласия родителей (законных представителей). Для каждого воспитанника разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут на основе стандартной оценки, рутинно применяемой в дошкольных учреждениях, и оценки VB-MAPP.

Содержание образовательного процесса в группе осуществляется в соответствии с АОП дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ (с задержкой психического развития,

с РАС, со сложным дефектом) с учетом особенностей психофизического развития и возможностей детей.

Группы кратковременного пребывания могут комплектоваться по одновозрастному и разновозрастному принципу. В группу принимаются дети с двух лет. Режим работы групп кратковременного пребывания — от 3 до 5 часов ежедневно.

Педагогический состав, участвующий в работе группы, определяется в соответствии с объемом необходимой поддержки для воспитанников группы из числа следующих специалистов: педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, тьютор, воспитатель, помощник воспитателя.

Медицинское обслуживание в группах осуществляется штатным медицинским персоналом ДОО.

Консультационный центр

С консультационного центра начинается сотрудничество с образовательным учреждением многих семей. Он работает для:

- родителей (законных представителей) детей в возрасте от двух месяцев до восьми лет, обеспечивающих получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования;
- родителей (законных представителей) детей с ОВЗ, детей-инвалидов, не имеющих возможности посещать ДОО;
- педагогов и специалистов образовательных учреждений.

Работа консультационного центра ДОО направлена на совершенствование методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям, чьи дети не посещают ДОО.

Основные задачи:

- оказание консультативной помощи родителям (законным представителям) и повышение их психологической компетентности в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка;
- диагностика особенностей развития ребенка;

- информирование родителей (законных представителей) об учреждениях системы образования, которые могут оказать квалифицированную помощь ребенку в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Помощь родителям (законным представителям) в консультационном центре предоставляется при личном обращении одного из родителей (законных представителей) по предварительной записи или заочному обращению (по телефонному звонку, письменному обращению, по электронной почте).

Методическая и консультативная помощь по телефону оказывается заявителю в случае, если на ее предоставление требуется не более 15 минут. В случае поступления телефонного обращения, требующего более длительного времени для оказания методической и консультативной помощи, заявителю по телефону назначается время и место личного приема для предоставления помощи.

Консультирование родителей (законных представителей) может проводиться одним или несколькими специалистами одновременно. Количество специалистов, привлекаемых к психолого-педагогической работе в консультационном центре, определяется исходя из кадрового состава ДОО:

- директор или заместитель директора;
- учитель-логопед;
- учитель-дефектолог;
- педагог-психолог;
- воспитатели;
- музыкальный руководитель;
- инструктор по физической культуре;
- медицинский работник.

Содержание и формы работы с детьми дошкольного возраста и их родителями (законными представителями) в консультационном центре:

1. Психолого-педагогическое просвещение родителей (законных представителей) организуется в форме лекториев, теоретических и практических семинаров, совместных занятий с родителями и их детьми в виде тренингов с целью обучения способам взаимодействия с ребенком.

2. Диагностика развития ребенка: педагогическое изучение ребенка, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, его потенциальных возможностей, а также выявление причин и механизмов нарушений в развитии, социальной адаптации, разработка рекомендаций по дальнейшему развитию и воспитанию ребенка.

3. Консультирование родителей (законных представителей) осуществляется по предварительной записи непосредственно в консультационном центре в форме индивидуальных, подгрупповых и групповых консультаций по запросу родителей (законных представителей), возможно дистанционное консультирование (при наличии технической возможности), по следующим вопросам:

- социализация детей дошкольного возраста, не посещающих образовательные учреждения;
- социальная адаптация ребенка в детском коллективе — развитие у ребенка навыков социального поведения и коммуникативных качеств личности;
- возрастные, психофизиологические особенности развития детей дошкольного возраста;
- профилактика различных отклонений в физическом, психическом и социальном развитии детей дошкольного возраста, не посещающих образовательные учреждения;
- организация игровой деятельности, развитие и обучение детей в игре;
- организация питания детей;
- готовность к обучению в школе;
- особенности воспитания ребенка в семье и др.

С посещения консультативного центра для многих семей начинается путь вхождения в среду образовательной организации, определение дальнейшего образовательного маршрута для ребенка, установление необходимых родителю связей с педагогическим сообществом. У многих родителей появляется возможность разбираться в вопросах, связанных с особенностями развития их ребенка и способами решения проблем, возникающих в их семье. Задача сотрудников консультативного центра — помочь родителям разобраться со множеством возникающих вопросов.

Служба ранней помощи (СРП)

СРП — форма осуществления психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей младенческого и раннего возраста, для оптимального развития ребенка, социализации и адаптации в обществе; обеспечение перехода ребенка и семьи в другие образовательные программы после завершения индивидуального сопровождения в СРП, повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования детей.

СРП — первичное звено в районной (региональной) системе комплексного психолого-медико-педагогического обследования детей младенческого и раннего возраста для выявления особенностей в физическом, психическом развитии и (или) отклонений в поведении. В СРП направляются дети в возрасте до трех лет с диагностированным отклонением в развитии или без установленного диагноза при наличии выявленных дефицитов. Вопросы приема, перевода, отчисления и восстановления воспитанников, а также вопросы о возникновении, приостановлении и прекращении отношений в СРП решаются на заседании ПМПК учреждения.

Участники образовательных отношений в СРП:

- дети младенческого и раннего возраста от рождения до трех лет, имеющие нарушения/отклонения в развитии, вызванные медицинскими, биологическими и социальными факторами, а также с риском отставания в развитии в одной из следующих областей: познавательное, речевое, социальное и эмоциональное развитие, развитие движений, самообслуживание;
- их родители (законные представители);
- специалисты СРП.

Данная деятельность осуществляется на основе сетевого взаимодействия с территориальной/центральной психолого-медико-педагогической комиссией. СРП осуществляет образовательную деятельность, направленную на решение следующих задач:

- междисциплинарная оценка основных областей развития ребенка (познавательной, социально-эмоциональной,

двигательной, речевой, самообслуживания); выявление основных потребностей ребенка и семьи; оказание коррекционно-развивающей помощи ребенку;

- осуществление психолого-педагогического и консультативного сопровождения родителей.

СРП открывается и функционирует в специально оборудованных помещениях с учетом перечня рекомендуемого оборудования в СРП.

При реализации индивидуального маршрута сопровождения ребенка с ОВЗ основными формами работы с ним и его семьей являются:

- телефонное интервью;
- индивидуальные занятия;
- междисциплинарные и индивидуальные консультации специалистов;
- домашние визиты;
- дистанционное сопровождение.

Обязательным условием реализации индивидуального маршрута сопровождения ребенка с ОВЗ является участие родителей (законных представителей). Участие родителей может быть организовано в различных формах: участие в семинарах, совместных занятиях, тренингах и др.

Реализация индивидуального маршрута сопровождения ребенка с ОВЗ завершается при достижении ребенком планируемых результатов. Семьям, чьи дети с ОВЗ достигли трехлетнего возраста на конец текущего учебного года, но не достигли планируемых результатов, будут предложены варианты получения дальнейшего образования в других инфраструктурных единицах образовательного учреждения или в других образовательных учреждениях.

Результат работы СРП:

- предоставление квалифицированной междисциплинарной семейно-центрированной помощи ребенку;
- обеспечение непрерывности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в раннем и дошкольном возрасте;
- содействие развитию инклюзивного дошкольного образования.

Координация взаимодействия специалистов осуществляется психолого-медико-педагогическим консилиумом

СРП. Участие в работе консилиума является обязательным и входит в рабочее время специалиста.

Деятельность специалистов СРП регламентируется должностными обязанностями и локальными актами образовательного учреждения.

К локальным актам СРП относятся:

- индивидуальный маршрут сопровождения ребенка с ОВЗ;
- план работы с семьей воспитанника;
- график работы СРП;
- график работы специалистов;
- должностные обязанности специалистов;
- инструкции по охране труда, противопожарной безопасности;
- личные дела воспитанников;
- журнал регистрации первичных обращений.

Для организации СРП в штатное расписание образовательного учреждения вводится 1,75 ставки по должности «педагогический работник» на 6 детей с ОВЗ в возрасте до 3 лет. При организации СРП как структурного подразделения вводится одна ставка руководителя структурного подразделения (от 6 детей и более).

В состав СРП входят: воспитатель, педагог-психолог, учитель-дефектолог, инструктор по физической культуре (адаптивной физкультуре) / руководитель физвоспитания, музыкальный руководитель. При необходимости в состав СРП могут быть включены и другие специалисты.

По достижении ребенком трехлетнего возраста совместно с родителями воспитанника принимается решение о дальнейшем образовательном маршруте.

Центр сопровождения ребенка (ЦСР)

В рамках организации деятельности ЦСР дошкольным учреждением предоставляется государственная услуга в сфере образования «Коррекционно-развивающая, компенсирующая и логопедическая помощь обучающимся в организации, осуществляющей образовательную деятельность, в центре сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 3 до 7 лет и его семьи».

Основные задачи ЦСР:

- проведение специалистами ЦСР психолого-педагогического обследования детей с ОВЗ;
- оказание комплексной психолого-педагогической и коррекционно-развивающей помощи детям с ОВЗ;
- осуществление работы по адаптации, социализации и интеграции детей с ОВЗ;
- включение родителей (законных представителей) в процесс воспитания и обучения ребенка с ОВЗ;
- определение дальнейшего образовательного маршрута ребенка с ОВЗ.

Содержание работы, технологии и методы работы специалистов ЦСР определяются образовательными программами, реализуемыми в ДОУ, исходя из особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья конкретного ребенка.

Основные формы работы с ребенком с ОВЗ и его семьей:

- индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с детьми;
- мастер-классы, тренинги, практические семинары для родителей (законных представителей) с привлечением специалистов;
- консультирование родителей (законных представителей), включая домашние визиты;
- возможно проведение комплексных занятий (с участием нескольких специалистов).

Максимальная нагрузка индивидуальных и групповых занятий с ребенком не должна превышать 4 часов в неделю в зависимости от возраста ребенка.

Индивидуальная работа специалистов ЦСР с детьми длится до 2 часов и проводится 2–3 раза в неделю. По достижении возраста 6,5–7 лет с согласия родителей (законных представителей) ребенок направляется в психолого-медико-педагогическую комиссию для проведения его комплексного психолого-медико-педагогического обследования и подготовки по результатам обследования рекомендаций по оказанию ему дальнейшей психолого-медико-педагогической помощи и организации его обучения и воспитания, а также подтверждения, уточнения или изменения ранее выданных рекомендаций.

Специалисты ЦСР с согласия родителей (законных представителей) ребенка имеют право на выезд домой к ребенку в случаях:

- наличия у ребенка тяжелых и/или множественных нарушений развития, не позволяющих регулярно посещать занятия в ЦСР, один раз в две недели (продолжительность посещения до 3 часов);
- проведения психолого-педагогического обследования ребенка и семьи в естественных условиях два раза в год (продолжительность посещения до 3 часов).

Занятия в ЦСР проводятся в специально оборудованных помещениях согласно расписанию.

Зачисление в ЦСР осуществляется руководителем ДОУ на основании заключения ПМПК и направления, выданного Комиссией по комплектованию государственных образовательных учреждений.

В ЦСР ведется следующая документация:

- индивидуальный маршрут сопровождения ребенка с ОВЗ;
- графики работы специалистов ЦСР;
- отчет об эффективности деятельности ЦСР;
- журнал учета посещаемости детьми коррекционно-развивающих занятий;
- журнал работы с родителями (законными представителями) ребенка.

Журнал учета посещаемости детьми коррекционно-развивающих занятий ведется каждым специалистом ЦСР с целью фиксации хода коррекционно-развивающего процесса и результатов освоения образовательной программы, а также возможности использования данных, формируемых в ходе коррекционно-развивающего процесса для решения задач управления деятельностью ЦСР.

Журнал работы с родителями (законными представителями) ребенка ведется каждым специалистом ЦСР с целью планирования, анализа и учета совместных мероприятий с детьми и их родителями (законными представителями), консультирования родителей (законных представителей) детей, включая домашние визиты.

Для организации ЦСР в штатное расписание образовательного учреждения вводится 1,75 ставки по должности «педагогический работник» на 10 детей с ОВЗ в возрасте от 3 до 7 лет. При организации ЦСР как структурного подразделения вводится одна ставка руководителя структурного подразделения (от 10 детей и более).

В состав ЦСР входят: педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, инструктор по физической культуре (адаптивной физкультуре), музыкальный руководитель. При необходимости в состав ЦСР могут быть включены и другие специалисты.

Логопункт

В логопедический пункт принимаются дети в возрасте от 5 до 7 лет, имеющие нарушения речи (нарушение произношения отдельных звуков, фонетическое недоразвитие речи), подтвержденные территориальной психолого-медико-педагогической комиссией, посещающие группы общеразвивающей или оздоровительной направленности образовательных организаций, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования.

Основными формами организации логопедической работы являются индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия с детьми.

Продолжительность коррекционно-развивающих занятий:

- индивидуальных от 10 до 15 минут;
- подгрупповых от 25 до 30 минут.

Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия проводятся не менее двух раз в неделю с каждым ребенком, подгрупповые коррекционно-развивающие занятия проводятся не менее двух раз в неделю.

Продолжительность коррекционно-развивающей работы с ребенком составляет половину учебного года. Наполняемость группы: 12 детей на каждые полгода.

Все эти составные элементы позволяют обеспечить инклюзивное образование дошкольнику с РАС и индивидуализировать помощь ему и его семье. Подробнее с ними можно познакомиться в нашей публикации «Методические

рекомендации по сопровождению воспитанников в инклюзивных группах детского сада»*.

Но нас, конечно же, заботит вопрос: а что с нашими воспитанниками будет после обучения в ДООУ?

С 2017 года мы начали взаимодействие со специалистами школ-партнеров. В течение года, предшествующего поступлению нашего будущего выпускника в школу, проводится работа по обучению и консультированию специалистов школы, подготовка пакета документов, включающего в себя результаты освоения программ дошкольного образования, методические рекомендации по особенностям психолого-педагогического сопровождения, а также помощь в организации образовательного пространства. На базе школ-партнеров созданы ресурсные классы для детей с РАС. Их сопровождение осуществляется в тесном сотрудничестве с педагогами ДООУ. Большой вклад в открытие таких классов внесли родители воспитанников с РАС.

* Лебедева И.Н., Балака Л.П., Какурина И.А. Методические рекомендации по сопровождению воспитанников в инклюзивных группах детского сада. СПб.: Детство-Пресс, 2021.

Глава 3.

Инклюзивная группа в детском саду

Каждый ребенок в РАС, поступающий в детский сад, отличается от другого и требует индивидуального подхода. Поэтому в инклюзивных группах детей с РАС сопровождают тьюторы, которые помогают им в освоении академических и бытовых навыков, обеспечивают визуальную помощь и способствуют поддержанию коммуникации, в том числе дополнительной. В зависимости от уровня развития навыков ребенка, зачисляемого в инклюзивную группу, определяется степень поддержки, необходимая ему в группе.

Ребенок с РАС, испытывающий небольшие трудности в коммуникации, может не нуждаться в полном сопровождении тьютором, однако и ему во время пребывания в инклюзивной группе потребуются некоторые аутизм-специфичные формы поддержки, которые обеспечат его успешное нахождение в детском социуме. Подробнее стратегии поддержки описываются в главе 6 «Эффективные методы обучения детей с РАС». Например, это может быть визуальное расписание, которое снизит тревогу ребенка, предупреждая о предстоящих событиях; скрипты (сценарии), которые помогут подобрать фразу в типичных коммуникативных ситуациях; визуальная поддержка, которая поможет спланировать деятельность на творческом занятии; индивидуальный подбор мотивации. Такой ребенок может находиться в группе

с небольшой поддержкой тьютора на занятиях и под присмотром воспитателя в других режимных моментах.

Ребенку с РАС, имеющему значительные дефициты в развитии коммуникативных навыков и стереотипии в поведении, в группе понадобится значительная помощь тьютора. Тщательное планирование инклюзивного процесса позволит ребенку принимать частичное участие в групповых занятиях, а также участвовать в режимных моментах совместно с нейротипичными сверстниками. В остальное время аутичный ребенок будет заниматься по специально разработанной индивидуальной программе, направленной на восполнение его ключевых дефицитов.

Роль специалистов в инклюзивной группе

В инклюзивном детском саду применение эффективных стратегий сопровождения детей с аутизмом обеспечивает специально организованная служба сопровождения. Это команда специалистов (психолог, логопед, специальный педагог — дефектолог, тьюторы), которая прошла обучение разных уровней и владеет методиками с доказанной эффективностью для работы с детьми с РАС.

В работе в зависимости от поставленных целей используются разные модели оказания услуг — прямая и непрямая.

При варианте прямой работы специалист лично и непосредственно взаимодействует с ребенком, осуществляя диагностику и обучение. При варианте непрямого работы специалист службы сопровождения консультирует родителей и педагогов, работающих с детьми, личный контакт с ребенком отсутствует*.

И прямая, и непрямая модели оказания услуг помогают в работе с ребенком с РАС, но каждая имеет свои особенности. Непрямая модель обеспечивает помощью большее количество детей, поскольку специалист при таком варианте передает необходимые знания и умения другим педагогам.

* Рубцов В.В., Селявина Л. К., Малых С.Б. Система психологической поддержки образования // Психологическая наука и образование. 1999. №2.

Непрямая модель может применяться куратором инклюзивной группы в ходе супервизий и специально организованных семинаров, когда он обучает тьютора, воспитателя и других сотрудников группы методам и приемам работы с конкретным ребенком.

При прямой модели взаимодействия дети занимаются с логопедом / психологом / дефектологом индивидуально или в группе. Работа сотрудников службы сопровождения на практике сочетает оба варианта деятельности: непосредственную работу с детьми, консультации с родителями и обучение сотрудников.

Куратор инклюзивной группы

К каждой инклюзивной группе в детском саду прикреплен куратор. Как правило, это специалист, владеющий знаниями в области прикладного анализа поведения. Важно, чтобы куратор хорошо представлял себе, из чего складывается день ребенка в детском саду, как проходит образовательный процесс, за что отвечают сотрудники. Поэтому оптимальным вариантом является куратор, работающий в детском саду на должности психолога или специального педагога/дефектолога и одновременно получающий образование в области поведенческого анализа. При этом иногда может возникать необходимость в супервизии более опытного поведенческого аналитика. В целом работа куратора инклюзивной группы схожа с работой куратора в ресурсной группе компенсирующей направленности кратковременного пребывания для детей с РАС, и некоторые специалисты могут совмещать эти обязанности.

Куратор наблюдает за работой инклюзивной группы и дает работающим там педагогам (тьютору, воспитателю) рекомендации о том, как можно оптимизировать процесс, чтобы наиболее эффективно включить в него ребенка с РАС, минимизировав при этом проявления проблемного поведения, какие стратегии поддержки следует использовать с тем или иным ребенком. Куратор проводит оценку уровня навыков и ставит задачи для индивидуальной работы, которая проводится тьютором в моменты, когда ребенок не включен в групповые занятия.

Куратор также поддерживает контакт с родителями ребенка с РАС, включенного в группу: знакомит их с образовательной программой и планом поддержки поведения, объясняет цели индивидуальной программы развития навыков, степень включения ребенка в групповые занятия, успехи и сложности, возникающие во время пребывания ребенка в инклюзивной группе. Во время индивидуальных встреч с родителями специалист может дать рекомендации по работе с проблемным поведением вне стен дошкольного учреждения, по вопросу выстраивания дальнейшего образовательного маршрута ребенка с РАС после окончания детского сада и другим темам в зависимости от запроса родителей.

Тьютор в инклюзивной группе

Практически каждый ребенок с РАС, начинающий посещать инклюзивную группу детского сада, нуждается в поддержке индивидуального помощника или тьютора.

Ребенок с аутизмом и сопровождающий ни в коем случае не должны создавать ячейку, оторванную от коллектива инклюзивной группы. Важно помнить, что цель работы тьютора — максимально развить независимость ребенка с РАС, помочь ему влиться в группу настолько, насколько это позволяет уровень развития социальных навыков. Основная цель, к которой должен постоянно стремиться тьютор в своей работе, заключается в максимальном снижении необходимости поддержки и в отдельных случаях полном и успешном участии ребенка в жизни группы без необходимости сопровождения. Исходя из этого тьютор помогает воспитателю в группе, а не прикреплен постоянно к одному ребенку с РАС. Тьютор может оказывать поддержку нескольким детям с особыми образовательными потребностями, включенным в группу, или же, напротив, заменить воспитателя при организации деятельности нейротипичных детей группы, чтобы он мог уделить внимание особым воспитанникам.

Особенность некоторых детей с РАС — зависимость от поддержки. Задача тьютора — внимательно наблюдать за ребенком и предоставлять ему помощь только в тех

ситуациях, когда она действительно нужна. Куратор помогает в определении степени необходимой поддержки.

По мере адаптации ребенка к правилам группы объем помощи, оказываемой тьютором, может сокращаться. Со временем ребенок будет нуждаться только в *частичной поддержке* тьютора в определенное время, например на занятиях физкультурой или музыкой или в том случае, когда он сталкивается с новыми для него социальными ситуациями (на праздниках, экскурсиях и т. п.). Однако в силу особенностей поведения или восприятия информации некоторые дети с РАС на протяжении всего пребывания в детском саду нуждаются в значительной поддержке тьютора.

Так как работа с детьми с РАС в инклюзивных группах ведется по принципам прикладного анализа поведения (ПАП), тьютор должен владеть основами ПАП и уметь правильно реагировать на поведение ребенка в проблемных ситуациях. Одна из функций тьютора в начале пребывания ребенка с РАС в группе — **сбор данных** о проявлениях нежелательного поведения (ABC-данные). На основании собранных данных куратор группы составляет план поддержки поведения, которому следует тьютор и другие педагоги при работе с ребенком. Систематический сбор данных, осуществляемый тьютором, позволяет отследить прогресс (или его отсутствие) в работе с проблемным поведением и своевременно скорректировать план.

Не каждый ребенок с РАС способен полностью включиться в занятия инклюзивной группы. Нередко период времени, который ребенок может успешно находиться на занятии, удерживая внимание, и не проявлять проблемное поведение, составляет всего несколько минут. Или же одни виды деятельности являются для ребенка предпочтительными, тогда как другие вызывают сложности.

Например, ребенок с РАС может вместе с другими детьми нарисовать рисунок или посмотреть презентацию, но не в состоянии долго слушать чтение сказки. Тьютор заранее обсуждает с воспитателем группы план занятий и приводит ребенка в те моменты и на такой промежуток времени, когда он может успешно находиться в группе. В остальное время воспитанник занимается индивидуально или в малой

подгруппе (программа развития навыков составляется куратором инклюзии). По мере освоения навыков тьютор ребенка дает обратную связь куратору или специалистам, работающим с ребенком, для своевременной корректировки целей программы.

Тьютор помогает куратору группы изготовить необходимую **визуальную поддержку** для ребенка с РАС и учит ребенка ее использованию в условиях инклюзивной группы. Он обучает ребенка пользоваться индивидуальным расписанием, оказывает физическую поддержку сзади при одевании или мытье рук, использует разработанную куратором систему подкрепления. Тьютор участвует в изготовлении визуальных пособий для ребенка и поддерживает их в рабочем состоянии. Необходимо стремиться к постепенному снижению степени поддержки. *Например, ребенок учится сам подходить к расписанию по звуковому сигналу или словесному указанию воспитателя, самостоятельно моет руки с использованием визуальной поддержки.*

Дети с РАС, которые совсем не используют речь или используют речь с большими ограничениями, нуждаются в использовании средств **альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК)**. Подробнее о методах развития коммуникации мы рассказываем в главе 7 «Развитие коммуникативных навыков у детей с РАС». Тьютор помогает ребенку в использовании средств АДК (например, обучение коммуникации с помощью карточек PECS), а в дальнейшем помогает поддерживать коммуникацию с окружающими. Постоянно находясь с ребенком и понимая его нужды, тьютор может вовремя дополнять набор карточек или словарь в планшете-коммуникаторе, фиксировать прогресс в освоении коммуникативных навыков. С ребенком, который использует речь, тьютор при необходимости может индивидуально отработать различные коммуникативные ситуации, а в дальнейшем помочь вынести их в группу и закрепить в естественной среде. Например, научить подопечного здороваться с воспитателем и детьми при входе в группу, просить помощи, просить перерыв социально приемлемым способом, попросить ребенка поиграть с ним и т.д.

Тьютор ежедневно взаимодействует с родителями ребенка с аутизмом, встречая его в раздевалке группы утром

и передавая родителям после завершения дня в детском саду, поэтому он является важнейшим звеном в передаче информации от педагогов детского сада семье. Тьютор рассказывает, как прошел день ребенка в детском саду, в каких видах деятельности участвовал ребенок, каких успехов он достиг. Также тьютор передает рекомендации от специалистов и воспитателя группы или дает собственные по работе с ребенком (например, о правильных способах реагирования на нежелательное поведение или о том, как можно использовать визуальную поддержку для увеличения самостоятельности ребенка). Родители детей с РАС, отдавая ребенка в инклюзивный детский сад, безусловно, тревожатся о том, как проходит его день в группе, ведь ребенок, как правило, не может дать обратную связь, приходя домой. Поэтому им так важно как можно чаще получать информацию о пребывании ребенка в группе, которую передает тьютор, отмечая как сильные, так и слабые стороны деятельности ребенка для создания у родителей объективной картины инклюзии.

Роль и функции воспитателя и других педагогов инклюзивной группы

Воспитатель — главный человек в любой группе детского сада. Именно он планирует и координирует деятельность всех детей в группе, в том числе ребенка с ОВЗ, и именно он несет ответственность за всех воспитанников.

Программа, по которой обучаются нейротипичные дети в детском саду, различная для детей разных возрастов. Задачи в сфере самообслуживания также могут решаться с большей или меньшей помощью взрослых в зависимости от уровня развития детей. Опытный педагог понимает, какими навыками владеют дети определенного возраста, а какие задачи находятся в зоне их ближайшего развития.

Однако ребенок с РАС, пришедший в инклюзивную группу, скорее всего отличается от сверстников по набору сформированных навыков. Например, ребенок с аутизмом может не уметь самостоятельно одеваться или обращаться ко взрослому, если ему нужна помощь. В то же время ребенок может обладать обширными знаниями в той или иной теме

в силу специфических интересов или способностями к определенному предмету, например к математике.

Для того чтобы помочь детям с РАС успешно включиться в деятельность инклюзивной группы, педагог должен владеть методиками работы по принципам прикладного анализа поведения. В нашей организации воспитатели, занятые в инклюзивных группах, прошли обучение работе с воспитанниками с РАС, осведомлены об особенностях обучения детей с аутизмом и методиках работы с поведением.

Планируя занятие, воспитатель заранее продумывает, в какой момент ребенок с РАС может включиться в работу группы и какая деятельность будет для него наиболее успешна. Возможно, это будет изготовление аппликации или ответ на вопрос на фронтальном занятии, после чего ребенок с аутизмом сможет получить подкрепление и отправиться на индивидуальное занятие в сопровождении тьютора, в то время как остальные дети продолжают заниматься.

Чтобы заранее понимать, в каком виде деятельности ребенок с аутизмом сможет принять участие в течение дня и в каком объеме будет проходить включение, воспитатель должен быть глубоко осведомлен об особенностях каждого ребенка. Для этого куратор заранее обсуждает с воспитателем особенности поведения ребенка и уровень развития его навыков, знакомит с поведенческим планом, с тем, какая визуальная поддержка используется для ребенка, какие подкрепления и виды деятельности он предпочитает. Воспитатель ежедневно обсуждает с тьютором план работы на предстоящий день, моменты участия ребенка с РАС в деятельности группы. Для того чтобы ближе познакомиться с воспитанником с РАС, воспитателю необходимо взаимодействовать с ним индивидуально. Тьютор, являясь помощником, в это время может занять остальных детей в группе. Полезной практикой выступает временное выполнение воспитателем роли тьютора, когда все его внимание сосредоточено на ребенке с РАС. Это помогает педагогу понять все тонкости взаимодействия с ребенком, которые нелегко учесть, работая с группой детей.

Во время занятия воспитатель ставит перед детьми различные учебные задачи. Так как нашей целью является

наибольшая самостоятельность ребенка с аутизмом, нежелательно, чтобы тьютор дублировал для него инструкции воспитателя. Для того чтобы замотивировать ребенка с РАС удерживать внимание на воспитателе и выполнять его инструкции, воспитатель, который проводит фронтальное занятие, выдает ребенку с РАС подкрепление (в соответствии с разработанным куратором планом), хвалит его за успешное выполнение задач.

Воспитатель, являясь значимым человеком для нейротипичных детей в группе, должен грамотно объяснить им особенности ребенка с РАС, помочь вступить во взаимодействие, способствовать развитию толерантности и эмпатии, товарищеских чувств в отношении сверстника с аутизмом. Воспитатель также учит детей правильно реагировать на необычное поведение ребенка с РАС, не пугаться, но и не подкреплять проявления нежелательного поведения вниманием.

Кроме воспитателя и тьютора с детьми в группе также ежедневно взаимодействует помощник воспитателя. Помимо поддержания чистоты в группе, обеспечения питания и помощи в самообслуживании помощник воспитателя может принимать участие в занятиях, особенно если в группе присутствуют дети с особыми образовательными потребностями. В отношении особого ребенка помощник воспитателя может частично взять на себя функционал тьютора в случае, если в данный момент внимания требуют несколько детей. Например, помощник воспитателя может напомнить ребенку с РАС о необходимости подойти к индивидуальному расписанию при смене деятельности, обеспечить использование визуальной поддержки при одевании и мытье рук, оказать помощь в изготовлении поделки, помочь в тренировке коммуникативных навыков (например, выступая в роли коммуникативного партнера или физического помощника на 1-й фазе PECS). Помощник воспитателя также в обязательном порядке должен быть ознакомлен с особенностями поведения ребенка и уметь правильно на них реагировать.

Помимо педагогов группы с детьми в детском саду работают инструктор по физической культуре и музыкальный педагог. Занятия музыкой и физкультурой могут представлять сложность для детей с аутизмом, так как происходят вне

привычной обстановки: вся группа выходит в музыкальный или спортивный зал, ребенок получает повышенную сенсорную нагрузку, вокруг находится большое количество отвлекающих факторов. Эти занятия нередко являются мотивирующими, так как многие дети любят двигаться, танцевать, участвовать в подвижных играх со сверстниками. Для того чтобы облегчить детям с РАС включение в занятия, музыкальный педагог и инструктор по физической культуре используют визуальные расписания, в которых отражена структура занятия. Пример такого расписания можно найти в главе 6 «Эффективные методы обучения детей с РАС». Педагог может индивидуально похвалить ребенка с аутизмом за успешное выполнение задания или отработать с ним какие-либо элементы занятия.

Например, инструктор по физической культуре показывает на расписании карточку «Разминка». Этот этап занятия (ходьба и бег по периметру зала, дыхательные упражнения) повторяется на каждом занятии в течение учебного года, поэтому ребенок с РАС выполняет эти действия самостоятельно, подражая другим детям группы. Затем педагог показывает следующую карточку «Полоса препятствий». Сначала нейротипичный ребенок демонстрирует правильный пример прохождения всей полосы. После этого ребенок с РАС проходит полосу в сопровождении инструктора по физической культуре и получает от него социальную похвалу и, возможно, какое-то еще дополнительное подкрепление. Далее остальные дети группы начинают проходить полосу препятствий.

Каждый родитель ребенка дошкольного возраста любит с гордостью наблюдать выступление своего сына или дочери на утреннике в детском саду, и родители детей с РАС не исключение. Праздники могут представлять особую сложность для детей с аутизмом, так как меняют привычный распорядок дня, эмоциональную атмосферу в группе, ставят перед детьми особую задачу — публичное выступление. Именно поэтому музыкальный педагог всегда работает в тесном сотрудничестве с тьютором, заранее продумывая степень включения ребенка с аутизмом в праздник, планируя музыкальные номера, в которых примет участие с ребенком, и моменты, когда он сможет при необходимости покинуть музыкальный зал и передохнуть.

При тщательной подготовке ребенок с аутизмом имеет возможность продемонстрировать на утреннике успехи, которых он достиг, находясь в инклюзивной группе.

Нейротипичные дети в инклюзивной группе

Безусловно, ребенок с РАС, особенно если он недавно присоединился к группе, привлекает внимание сверстников. Бывает, что не всегда его поведение понятно, кроме того, некоторые дети обращают внимание на то, что взрослые оказывают ребенку с РАС больше поддержки, чем им. При правильных объяснениях со стороны педагогов нейротипичные воспитанники довольно быстро понимают, в каких моментах ребенок с РАС испытывает сложности и как можно ему помочь (например, подсказать подойти к расписанию или помочь сориентироваться в пространстве группы, помочь соблюсти очередь в игре и пр.). Нередко некоторые из детей группы по собственной инициативе помогают ребенку с аутизмом в течение дня. Во многих группах педагогами разработана система подкреплений не только для ребенка с РАС, но и для детей-помощников, которая поощряет их еще больше включаться в инклюзивный процесс. Дети с аутизмом, как правило, положительно реагируют на помощь сверстников, с охотой следуют за ними и включаются в общую деятельность, что, по сути, и является одной из главных целей пребывания ребенка в инклюзивной среде.

Как может выглядеть день ребенка с РАС в инклюзии

Итак, после прохождения подготовки в группе интенсивного развития навыков или же минуя ее ребенок с РАС зачисляется в инклюзивную группу детского сада. В этот момент педагогами (куратором, тьютором, воспитателем) должны быть решены следующие задачи:

- определить общее время нахождения ребенка в группе, исходя из его особенностей (особенности здоровья, степень

социальной адаптации, особенности поведения, склонность к сенсорным перегрузкам). При необходимости можно составить индивидуальный график посещения группы, согласовать его с родителями;

- определить степень и виды необходимой поддержки в различных типах образовательной деятельности, в режимных моментах и при переходах. Кто из взрослых и когда будет оказывать эту поддержку (требуется ли ребенку полное сопровождение тьютором, или достаточно будет частичной поддержки);

- решить, как изменить окружение в соответствии с потребностями ребенка. Какую именно визуальную поддержку ввести (правила, расписания, система подкреплений, визуально представленные рутины и др.). Важно организовать зону для индивидуальных занятий, места для выполнения расписания активностей и хранения подкреплений;

- составить индивидуальное расписание дня ребенка в группе (может отличаться от общегруппового);

- разработать примерную схему — план участия ребенка по всем направлениям НОД, на прогулке и для каждого режимного момента в группе;

- согласовать подходы в работе по сопровождению ребенка в рамках плана поддержки поведения со всеми участниками образовательного процесса и родителями ребенка.

Итак, в среднюю группу комбинированной направленности зачисляется ребенок с РАС, требующий значительного уровня поддержки. Так как большая часть занятий в детском саду проходит до дневного сна, в первой половине дня за ребенком закрепляется тьютор.

Мы предполагаем, что день этого воспитанника сада может строиться следующим образом.

1. Ребенок приходит в детский сад. Родитель передает тьютору информацию о поведении ребенка дома (как спал, как себя чувствует, какие возникают сложности дома).
2. Ребенок раздевается (возможно, с использованием визуальной поддержки), тьютор при необходимости оказывает помощь.
3. Тьютор составляет визуальное расписание на день или часть дня. После окончания каждого режимного момента

ребенок по инструкции или звуковому сигналу проверяет расписание, снимает карточку, вычеркивает или другим способом отмечает сделанное и смотрит, что предстоит далее.

4. Ребенок завтракает.

5. Перед каждым занятием тьютор обязательно предлагает ребенку выбрать мотивационный стимул.

6. Начинается фронтальное занятие. Если куратором было определено, что воспитанник с РАС не может на протяжении всего времени участвовать в групповом занятии, ребенок участвует в нем частично (например, в начале здороваются в кругу друзей, затем переходит за стол и собирает пазл, соответствующий теме занятия, в конце возвращается на свое место, выполняет определенное задание с другими детьми, за что получает социальную похвалу и выбранное ранее подкрепление от педагога.

7. Далее группа переходит к творческому занятию. Дети изготавливают поделку из пластилина по визуальной подсказке и вербальным инструкциям педагога, ребенок с РАС делает поделку, пользуясь визуальной поддержкой, которая показывает необходимые шаги в выполнении задания. При необходимости и с учетом уровня развития навыков степень сложности выполняемой работы может варьироваться.

8. Если ребенок выполнил свое задание раньше других, то, пока остальные дети заканчивают поделку, ребенок с РАС может использовать свое расписание активностей. Тьютор фиксирует верно и неверно выполненные элементы расписания, корректирует ошибки.

9. После творческого занятия детям выделяется время для игры. Если в свободной игре ребенок с РАС чувствует себя неуверенно, тьютор может помочь организовать структурированную совместную игру с правилами за столом вместе с нейротипичными сверстниками (например, тематическое лото).

10. Далее следует музыкальное занятие. Ребенок с РАС участвует в танце в начале занятия, имитируя движения сверстников, далее в сопровождении тьютора может покинуть музыкальный зал, чтобы избежать сенсорной перегрузки, и в индивидуальной форме отрабатывает движения для песни. Постепенно по мере адаптации ребенка в учреждении время участия в музыкальном занятии будет увеличиваться.

В конце занятия воспитанник возвращается в музыкальный зал и участвует в исполнении песни с движениями.

11. Дети садятся на второй завтрак, затем переходят к свободной игре.

12. Ребенок с РАС после второго завтрака занимается с тьютором по индивидуальной программе, составленной куратором группы. Занятия не обязательно направлены на развитие академических навыков. Это может быть игровая или коммуникативная сессия. Освоенные на индивидуальном занятии игровые и коммуникативные навыки ребенок постепенно сможет применять в подгруппе или большой группе.

13. Группа собирается на прогулку. Ребенок одевается, используя визуальную поддержку, при необходимости тьютор оказывает помощь. Во время прогулки многим аутичным детям может понадобиться помощь, чтобы участвовать в активных играх или пользоваться игровым оборудованием. Тьютор или воспитатель могут помочь в организации простой игры (например, в малой группе — кидать мяч в корзину по очереди). Ребенку может понадобиться дополнительная визуальная поддержка для соблюдения очередности. Некоторые дети очень любят качаться на качелях. Для того чтобы структурировать время, может понадобиться таймер (по сигналу таймера ребенок слезает с качелей).

14. После прогулки дети обедают. При этом ребенок с РАС может тренировать навыки просить еду (напиток) или отказываться от нелюбимых видов еды социально приемлемым способом.

15. Некоторые дети с РАС посещают детский сад только в первой половине дня. В этом случае после обеда воспитанник с РАС собирается домой: одевается, у раздевалки его встречают родители. Тьютор передает информацию о том, как прошел день.

16. Если ребенок находится в детском саду в течение полного дня, то после обеда его ждут гигиенические процедуры и дневной сон.

17. Не все дети с РАС спят днем. В случае если ребенок не спит, он может проводить время в группе, выполняя спокойные задачи, например расписание активности. Умение структурировать игровое время и играть

самостоятельно — важный навык для ребенка с РАС. В этом может помочь расписание активности.

18. После дневного сна дети выполняют гигиенические процедуры, затем полдничают. Это еще одна возможность для отработки навыков просьбы и/или отказа. Важно, чтобы в коммуникации с аутичным ребенком участвовали не только взрослые, но и дети — у них тоже можно просить кусочки фруктов, хлеба или печенья.

19. После полдника у детей может быть организована образовательная деятельность или свободная игра (чтение историй из книги). Ребенок с РАС принимает участие в групповом или подгрупповом занятии в зависимости от уровня развития навыков. Тьютор помогает организовать структурированную игру в малой подгруппе либо обучает ребенка с большей степенью потребности в поддержке игровым навыкам во время индивидуального занятия.

20. Подготовка к ужину и ужин.

21. Прогулка. Тьютор помогает аутичному ребенку включаться в групповые игры (активности).

22. Завершение дня. Ребенок переодевается и отправляется домой. Тьютор дает обратную связь родителям ребенка.

В этой главе мы постарались познакомить с особенностями психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в инклюзивных группах детского сада. Описали степени включения ребенка с РАС в инклюзивную группу, рассмотрели функциональные обязанности специалистов, таких как куратор инклюзивной группы, тьютор, воспитатели и другие педагоги детского сада. Рассказали о прямой и непрямой модели оказания услуг ребенку с РАС и его семье различными специалистами.

В следующей главе мы постараемся познакомить вас с работой ресурсной зоны в детском саду для детей с РАС, которая помогает ребятам развивать преакадемические, коммуникативные и игровые навыки в структурированных условиях и с большой степенью поддержки педагогов, что позволяет им быть более успешными в инклюзивных группах рядом со сверстниками.

Глава 4.

Ресурсная зона для детей с РАС в детском саду

Для эффективной работы с детьми с РАС в нашем детском саду организована ресурсная зона. В ней в основном занимаются те дети, которым нужна дополнительная работа по развитию адаптивных навыков для участия в инклюзивной группе. В ресурсной зоне используются различные аутизм-специфические методы вмешательства, ведутся индивидуальные занятия с использованием обучения методом дискретных проб, вводятся первые расписания активностей, начинается работа по развитию базовых навыков коммуникации, отрабатываются элементы поведенческих планов перед тем, как их начнут использовать в инклюзивной группе. Также это место для обучения персонала детского сада практическим навыкам работы с детьми с аутизмом.

Часто детям с РАС — в отличие от типично развивающихся сверстников, которые учатся, наблюдая за членами семьи, другими взрослыми и детьми, — для освоения ряда жизненно необходимых навыков могут потребоваться специальные, высокоструктурированные условия обучения. А поскольку большинство детей приходит, не имея предыдущего опыта обучения с использованием методов с доказанной эффективностью, они нередко не могут пока следовать

инструкциям в группе, имеют много поведенческих барьеров, слабые навыки имитации, и для их обучения в начале лучше подходит именно такой способ.

Таким образом, в нашей модели инклюзивного детского сада ресурсная зона выполняет несколько функций.

1. Основа ресурсной зоны — группа компенсирующей направленности кратковременного пребывания для детей с РАС. По сути, это группа интенсивного развития навыков, работа ее строится по модели EIBI — раннее интенсивное поведенческое вмешательство. Эта модель вмешательства высокоэффективна и рекомендуется клиническими рекомендациями «Расстройства аутистического спектра».

В основном эту группу посещают дети в возрасте младше 3–4 лет, которые недавно пришли в детский сад. Зачастую они имеют более низкий уровень развития навыков, так как никогда до этого не получали специфические для детей с аутизмом поведенческие и коммуникативные программы. Многие из этих детей приходят невербальными или имеют только нефункциональную речь, испытывают большие трудности с социальным взаимодействием и часто имеют выраженное проблемное поведение, которое может существенно препятствовать участию в инклюзивном обучении.

На момент подготовки данной публикации нашу ресурсную группу компенсирующей направленности кратковременного пребывания для детей с РАС посещало 5 человек, в основном это дети первого года пребывания в ДООУ, возраст — 3–4 года. Дети занимались индивидуально по 3 часа в день ежедневно 5 дней в неделю. Помимо индивидуальных занятий у них 2 раза в неделю были подгрупповые сессии, проводившиеся в форме музыкальных занятий, и 2 раза в неделю занятия физкультурой.

При наборе в ресурсную группу компенсирующей направленности кратковременного пребывания для детей с РАС существует важное организационное ограничение: в соответствии с существующей на сегодняшний день нормативной базой ребенок не может посещать две образовательные программы одновременно (и группу кратковременного пребывания, и инклюзивную группу). Следовательно, на время получения раннего интенсивного поведенческого

вмешательства, которое крайне важно для преодоления ключевых дефицитов, ребенок не может посещать инклюзивную группу, которая дает незаменимые возможности для развития социальных навыков в среде сверстников.

Необходимо отметить, что современный международный опыт показывает: эти две программы вполне могут сочетаться. Например, ребенок с РАС находится в инклюзивной группе с утра, а после обеда посещает программу раннего интенсивного поведенческого вмешательства или наоборот. В России тоже существует такой опыт, когда ребенок проходит программу раннего интенсивного поведенческого вмешательства в НКО, а параллельно посещает инклюзивную группу детского сада, но это скорее исключения. Необходимо работать над совершенствованием нормативно-правовой базы, чтобы в рамках образовательных учреждений появилась возможность оказания детям с аутизмом полного спектра услуг.

2. В ресурсной зоне также проводятся индивидуальные, аутизм-специфичные занятия с детьми, посещающими общеобразовательные инклюзивные группы нашего детского сада. Они приходят сюда на короткие промежутки времени по индивидуальному расписанию.

В настоящий момент в четырех инклюзивных группах у нас обучаются 12 детей с РАС от 4 до 7 лет. Для каждого из них на основе комплексной оценки разработан индивидуальный маршрут и определено соотношение индивидуальных и групповых занятий. Шесть детей с РАС включены в работу общеобразовательной (инклюзивной) группы полностью, у шести от 20 до 40% времени занимают индивидуальные занятия с тьютором и специалистами. Эти занятия проводятся в ресурсной зоне или, если позволяют ресурсы, непосредственно в инклюзивной группе в специально адаптированном для этого пространстве.

3. Ресурсная зона также используется для обучения и подготовки сотрудников. В ней проходят практику специалисты, педагоги и тьюторы, осваивающие поведенческие и коммуникативные приемы и технологии, необходимые для обучения и поддержки детей с аутизмом.

Давайте подробнее остановимся на каждом из этих элементов.

Ресурсная группа компенсирующей направленности кратковременного пребывания для детей с РАС

Как мы уже говорили выше, эта группа выполняет роль программы раннего интенсивного поведенческого вмешательства (EIBI). В нашем детском саду в основе группы лежат элементы программы ASSERT.

Данная программа разработана экспертами Фонда «Обнажённые сердца» в сотрудничестве со специалистами программы ASSERT, являющейся частью подготовки специалистов Университета Юты, и имеет четкую практическую направленность. Сокращение ASSERT означает «Служба поддержки для людей с аутизмом: обучение, исследования и подготовка специалистов» (Autism Support Service: Education, Research, and Training).

Программа ASSERT создана Центром для людей с нарушениями Университета Юты (Center for Persons with Disabilities at Utah State University). Программа работает с 2003 года. Ее разработала группа профессионалов во главе с Томасом Хигби, профессором, доктором педагогики, сертифицированным специалистом в области прикладного анализа поведения.

Эта программа успешно применяется в России с 2016 года. Она реализуется как на базе НКО (центры поддержки семьи Фонда «Обнажённые сердца» в Нижнем Новгороде и Москве), так и на базе государственных образовательных учреждений (ГППЦ ДОНМ, Москва; МАДОУ «Детский сад №130», Нижний Новгород).

Основная задача программы — совершенствование возможностей системы образования в предоставлении эффективного, основанного на данных современных исследований обучения для детей с аутизмом.

Программа направлена на развитие навыков, которые детям с аутизмом часто нелегко осваивать: навыки коммуникации, социальные навыки, навыки самостоятельности и самообслуживания, а также важные предакадемические навыки, которые дают возможность следовать образовательным программам в дальнейшем.

Цель: интенсивная работа с ключевыми дефицитами дошкольников с РАС для повышения уровня социальной адаптации и обеспечения возможности перехода на новый уровень социального функционирования, а следовательно, и возможности эффективного обучения в инклюзивной группе. Основная работа в группе строится над тем, чтобы развить у ребенка навыки, необходимые для его активного включения (полного или частичного) в общеразвивающую инклюзивную группу.

Задачи:

- развитие коммуникации;
- развитие преакадемических навыков (сидеть за столом, слушать и выполнять инструкции);
- развитие учебной мотивации;
- развитие социальных навыков;
- развитие совместного внимания и игры;
- развитие навыков самоорганизации;
- развитие навыков самостоятельной работы;
- работа с нежелательным поведением и развитие замещающего социально приемлемого поведения;
- выполнение групповых и подгрупповых инструкций.

В программе используются различные подходы, которые доказали свою эффективность. Подробнее с ними вы можете ознакомиться в главе 6 «Эффективные методы обучения детей с РАС», ниже мы приводим лишь некоторые примеры.

Обучение методом отдельных блоков, или дискретных проб (ДТТ) — один из самых распространенных методов обучения детей с РАС. В данной технологии навыки разбиваются на маленькие блоки, которые затем разучиваются отдельно.

Использование дискретных проб дает многочисленные возможности для практики и получения положительного подкрепления. Дети, обучающиеся в программе ASSERT, в день получают от 400 до 1000 различных инструкций, что дает им возможность разучивать и практиковать важные навыки.

Исследования показывают, что применение данного метода является очень эффективным для формирования готовности к обучению и получению инструкций, а также развития преакадемических и академических навыков.

Расписания активностей (activity schedules) — метод, доказавший свою эффективность в развитии навыков самостоятельности. Умение планировать и следовать расписанию — важный навык для любого человека в любом возрасте. Расписания активностей используются для развития умения выполнять простые академические задачи, обращаться с различными игрушками, пользоваться оборудованием на детской площадке, а также для развития навыков игры со сверстниками.

Развитие социальных и игровых навыков. Для развития игровых и социальных навыков используются натуралистические стратегии обучения. Дети имеют возможность обучаться в естественном окружении, учатся играть, приглашать в игру других детей.

Развитие самообслуживания. Специалисты программы уделяют особое внимание развитию самообслуживания. В течение времени пребывания ведутся программы, которые помогают детям освоить навыки пользования туалетом, одевания, самостоятельного принятия пищи и т.д. Навыки пользования туалетом являются важными для многих семей. Разработаны детальные программы, которые помогают детям освоить эту непростую задачу, родители получают детальные консультации о том, как продолжать данную работу дома.

Развитие коммуникации и речи — важная часть программы. Для ее реализации используются как методы дополнительной коммуникации, так и технологии, направленные на развитие вербальной речи и языка.

Более подробное описание отдельных методов представлено в главе 6. Ресурсная зона в нашем детском саду: см. цв. вкл., фото 1–3.

Работа с нежелательным поведением и формирование социально приемлемого поведения — крайне важная задача, которой посвящена соответствующая глава данного пособия.

Тщательное проведение оценки и понимание причин нежелательного поведения является залогом успеха. В работе с нежелательным поведением принимают участие все сотрудники программы, применяя выработанные в поведенческом плане стратегии.

Тщательный сбор и анализ данных позволяет отслеживать прогресс ребенка, менять цели обучения и ставить новые задачи. Данные заполняются при выполнении всех программ — и в кабинках, и во время игровых перерывов, перекусов, при пользовании туалетом, на игровой площадке и т.д.

Программы ранней помощи строятся на поведенческих стратегиях, зарекомендовавших себя как наиболее действенные в работе с людьми с РАС. Эффективные программы ранней помощи базируются на принципах интенсивности и индивидуального подхода. Несмотря на то что дефициты РАС схожи, по сути, форма их проявления, а также интересы, потребности, возможности и тяжесть симптоматики у разных детей может быть совершенно различная. Эти и другие факторы приходится учитывать при разработке программы для каждого конкретного ребенка.

Оценка уровня сформированности навыков и разработка индивидуальной программы вмешательства ведется на основе анализа, проводимого с использованием VB-MAPP — программы оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития. Она также позволяет оценить учебные навыки ребенка. Кроме VB-MAPP для оценки и анализа поведения мы используем матрицу общения и различные методы сбора данных. Подробнее со способами оценки, которые применяются в нашей работе, вы можете ознакомиться в главе 5 «Методы диагностики и оценки у детей с РАС».

Как мы уже говорили выше, за каждым ребенком в ресурсной зоне закреплен куратор. Этот поведенческий специалист проводит оценку навыков, разрабатывает индивидуальную программу и протоколы, по которым с ребенком занимается инструктор или тьютор. Куратор также составляет поведенческий план для конкретного ребенка, проводит оценку и подбор коммуникации, а затем анализирует динамику освоения программ. А за непосредственную реализацию индивидуальной программы отвечает инструктор, который в интенсивной поведенческой программе реализует подобранные куратором программы. Он работает непосредственно с ребенком, строго придерживаясь протоколов,

индивидуальных программ, поведенческого плана и других задач.

Итак, в ресурсной зоне для детей с РАС в детском саду ведется комплексная работа, направленная на преодоление ключевых дефицитов. Формируется учебное поведение, растет сотрудничество и вовлеченность, развивается коммуникация и игра, что дает возможность для перехода на следующую ступень обучения.

Глава 5.

Методы диагностики и оценки у детей с РАС

Уровень развития навыков детей с РАС характеризуется неравномерностью. У ребят с довольно высокими способностями к визуальному восприятию, умеющими собирать пазлы из большого количества частей, с хорошей механической памятью, высокими речевыми возможностями могут наблюдаться большие трудности с коммуникацией, развитием игровых навыков. Эти трудности, с одной стороны, могут быть незаметны невооруженным глазом, а с другой — тормозить дальнейшее развитие ребенка, мешать полноценному включению его в социум. Многие навыки детям с РАС сложно развивать без целенаправленного обучения, кроме того, недостатки в развитии социальных, коммуникативных навыков могут приводить к проявлениям нежелательного поведения, что значительно осложняет инклюзию в дошкольном учреждении.

Тщательная оценка уровня развития навыков, особенностей поведения и коммуникации позволит специалистам создать полное представление о сильных сторонах ребенка, его трудностях, причинах его нежелательного поведения и составить эффективную программу помощи, определить первоочередные задачи, не завышая и не занижая возможности ребенка.

Кто проводит оценку, какими инструментами пользуется и как часто это делается?

Проводить оценку, анализировать полученные данные и выбирать цели вмешательства должен специалист, владеющий поведенческими технологиями и имеющий хорошие знания и опыт работы в этой области, так как для получения достоверных данных и положительных результатов вмешательства в дальнейшем очень важно соблюдение всех специфических условий: правильно организованное рабочее пространство, подбор дидактических материалов, способность мотивировать ребенка на выполнение заданий, привлечь его внимание, поддержать его поведение, правильно дать инструкцию и т. д.

В нашем детском саду все специалисты в равной степени владеют аутизм-специфичными технологиями, поэтому при проведении оценки и дальнейшей работе с ребенком с РАС нет четкого деления на специальности. Возможно, в другом учреждении возникнет такая необходимость, тогда логичней будет логопеду проводить оценку речевых, языковых и социально-коммуникативных навыков, принимать решение о необходимости обучению средствами альтернативной/дополнительной коммуникации, психологу — оценивать особенности поведения и игровых навыков, а специальному педагогу (дефектологу) — сформированность навыков готовности к обучению и уровень развития преакадемических и академических навыков.

В рамках аутизм-специфичных программ осуществляется более интенсивный систематический мониторинг навыков детей. Рутинная же диагностика проводится три раза в год (сентябрь, декабрь-январь и май).

Вопросы, возникающие при организации проведения оценки для детей с РАС

Как уже описывалось выше, в дошкольные учреждения дети с ОВЗ поступают, получив заключение врача и ТПМПК. Выявление детей с РАС затруднено в связи с использованием стандартного диагностического инструментария для

всех категорий детей с ОВЗ. В детские сады дети с РАС приходят с различными заключениями. Чаще всего им ставят задержку речевого или психического развития, сенсорную алалию, общее недоразвитие речи, интеллектуальную недостаточность и т.д., и только некоторые получают заключение, в котором значится РАС.

Пообщавшись с детьми, педагоги и специалисты понимают, что особенности их поведения, уровень развития социально-коммуникативных навыков, наличие специфических интересов и стереотипий не вполне соответствуют выданным заключениям.

Дети с чертами РАС могут выявляться и в общеобразовательных группах. Родители могут не замечать специфических особенностей у своих детей до двух-трех лет, а порой и врачи списывают их на возраст, предлагая понаблюдать, надеясь, что ребенок «перерастет». Когда такой ребенок попадает в группу с типично развивающимися сверстниками, особенности его поведения оказываются более явными, а вопрос обследования становится более острым.

Методы оценки, используемые в дошкольном учреждении Вопросы постановки и уточнения диагноза РАС

Как уже описывалось выше, в настоящий момент существуют определенные трудности выявления детей с РАС и постановки им диагноза. Это не входит в функционал педагогических работников. Педагоги не могут спорить с заключением комиссии. Но для построения эффективной образовательной программы правильное заключение имеет важное значение. Существует необходимость в проведении аутизм-специфичной оценки.

При поступлении в ДОУ ребенка с чертами, характерными для детей с РАС, для подтверждения своих предположений и определения степени выраженности проявлений наши специалисты, иногда совместно с родителями, заполняют *рейтинговую шкалу аутизма для детей* – CARS (Childhood Autism Rating Scale).

Эта шкала не дает основания для постановки диагноза, но может использоваться для первичного скрининга симптомов аутизма. CARS основана на клинических наблюдениях за поведением ребенка и удобна для заполнения педагогами и родителями.

Если предположения педагогов о наличии у ребенка признаков РАС подтверждаются, принимается решение о направлении ребенка на консультацию психиатра и в дальнейшем на ТПМПК. Опираясь на содержание CARS, педагог может грамотно и подробно описать особенности ребенка в характеристике и направить на ТПМПК с целью уточнения диагноза.

Оценка подкреплений

Подкрепление — главный инструмент обучения. Использование подкреплений при обучении новым навыкам является залогом успешной работы.*

Выстраивая работу с детьми с РАС, важно помнить о том, что интерес к познавательной, а иногда и к игровой деятельности у них нередко снижен, и часто возникает необходимость повышать мотивацию ребенка. Не всегда социальное поощрение в виде похвалы, улыбки, социальной игры мотивирует ребенка с РАС, и тогда педагог ищет более осязаемый стимул в виде игрушки, конфеты, напитка и т.д. Выбранное взрослым поощрение не всегда имеет мотивационную силу для ребенка. Иногда кажется, что ребенок с интересом играет предложенной ему игрушкой, но во время занятия все равно не слушает инструкцию и не проявляет к ней особого интереса. Задачей педагога является подбор поощрения, который будет стимулировать желание ребенка учиться, общаться, вести себя определенным образом. Для того чтобы подобрать подкрепление, проводится оценка всех предполагаемых мотивационных стимулов. С этой целью используется неформальная оценка и структурированные методы оценки подкреплений.

Родители могут стать важнейшим источником информации о предпочтениях ребенка, ведь они хорошо знают его

* Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018.

и проводят с ним большое количество времени. Для выявления подкреплений проводятся беседы и анкетирование родителей.

Педагоги наблюдают за ребенком и составляют список всех стимулов, которыми он заинтересовался. В этот список могут попасть очень необычные для типично развивающихся детей предметы или виды деятельности. Ребенок с РАС может с большим интересом рассматривать книги или журналы без картинок, длительное время манипулировать перышком или с большой радостью тереть обычную веревочку или фантик от конфеты. Если доступ к данной деятельности улучшает качество работы ребенка, стоит включить ее в список, несмотря на ее специфичность.

После составления списка необходимо определить, какой из перечисленных объектов / видов деятельности является более мотивирующим для ребенка. С этой целью проводится оценка подкреплений.

При проведении *неформальной оценки* подкрепления ребенку предлагается выбрать из нескольких предметов или изображений этих предметов один, более интересный для него в этот момент. Предмет, который заинтересовал ребенка, и будет поощрением за выполнение инструкции.

При проведении оценки поощрений при помощи метода множественных стимулов без замены* ребенку предоставляется набор из пяти стимулов, расположенных на одинаковом расстоянии друг от друга и от ребенка, дается инструкция: «Выбери один». Ребенок выбирает интересующий его предмет и играет им в течение 30 секунд или съедает в случае выбора из набора съедобных стимулов. Оставшиеся стимулы меняются местами и опять предлагаются ребенку. Процедура повторяется, пока не останется один стимул или ребенок не потеряет интерес к этой процедуре, т.е. оставшиеся стимулы будут ему неинтересны. Выбор всех пяти стимулов проводится трижды. Данные о выборе ребенка заносятся в специальный бланк. Определяется общая сумма баллов и ранг

* Carr J.E., Nicolson A.C., Higbee T.S. Evaluation of a brief multiple-stimulus preference assessment in a naturalistic context. *J Appl Behav Anal.* 2000 Fall; 33(3):353–7. DOI: 10.1901/jaba.2000.33–353. PMID: 11051581; PMCID: PMC1284262

предпочтения. Чем меньше сумма, тем более предпочтательным является стимул. Оценка пищевых предпочтений и предпочитаемых объектов (игрушек) проводится по отдельности.

После проведения оценки поощрений и выбора подкрепления педагог должен продолжать наблюдать за поведением ребенка и смотреть, насколько поощрение его мотивирует. Бывает, что в начале занятия поощрение мотивирует ребенка, но к середине урока его мотивирующая сила снижается и ребенок хочет уже что-то другое. Если поощрение перестало действовать, необходимо провести новую оценку. Для некоторых детей повторять процедуру приходится через каждые несколько минут. В таком случае удобнее проводить неформальную оценку.

Пример проведения оценки подкреплений

Саша пришел на занятие. Специалист, зная об особенностях ребенка и необходимости подкрепления правильно выполненных заданий и хорошего поведения на занятии, перед началом урока решила провести оценку подкреплений методом «быстрый МОП» (метод оценки предпочтений).

В качестве поощрений для Саши подготовили музыкальный куб, мяч, книгу, лабиринт и микрофон.

Во время проведения пробы №1 Саша сначала выбрал музыкальный куб, затем — книгу, после нее — микрофон, затем — мяч и в последнюю очередь поиграл в лабиринт.

Далее были проведены пробы №2 и 3. Все данные специалист зафиксировала в бланке регистрации.

Лист регистрации: быстрый МОП

Ребенок: Саша

Дата: 13.12.20

Время: 09:00

Педагог: С.Д.

Объекты	Пробы			Сумма 1 + 2 + 3	Общее значение Наименьшая сумма = 1
	№1	№2	№3		
Музыкальный куб	1	1	1	3	1
Мяч	4	2	4	10	4
Книга	2	3	3	8	2
Лабиринт	5	5	5	15	5
Микрофон	3	4	2	9	3

Анализ данных проведенной оценки подкрепления

Из таблицы видно, что больше всего Саше нравится музыкальный куб: при проведении каждой пробы ребенок в первую очередь выбирал его. Музыкальный куб в сумме получил 3 балла (наименьшее количество) и общее значение 1, т.е. это самый желанный стимул и наиболее мотивирующее поощрение.

К менее сильным поощрениям можно отнести книгу и микрофон. Эти стимулы получили общие значения 2 и 3. Они интересны для ребенка и могут использоваться в качестве мотивации для более легких заданий.

Мяч и лабиринт Саша также выбирал в качестве игрушки, но, скорее всего, они не будут мотивировать ребенка и способствовать его продуктивной работе на занятии.

Оценка навыков у детей с РАС

Вопросы оценки навыков детей долгое время оставались достаточно сложными для специалистов нашего учреждения. Диагностические методики, предназначенные для оценки детей с ОНР, ЗПР и т.д., не позволяли определить уровень развития навыков ребенка с РАС, и в результате педагоги испытывали трудности с построением образовательной программы.

Для детей с РАС очень важно определить уровень усвоения не только академических, но и базовых навыков самообслуживания и коммуникации.

Для определения уровня сформированности навыков используется VB-MAPP (The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program^{*}).

Эта программа оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства была разработана в 2008 году Марком Сандбергом. Она активно применяется в практике прикладного анализа

* VB-MAPP. Оценка вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства. — Ришон ле-Цион: MEDIAL, 2013.

поведения для оценки и развития навыков у дошкольников с РАС. Программа переведена на разные языки (включая русский) и используется в разных странах мира.

VB-MAPP позволяет оценить сформированность навыков в 16 областях, разделенных на три условных уровня возрастного развития (0–18 месяцев, 18–30 месяцев и 30–48 месяцев).

Оценка вех развития включает следующие навыки.

- Манд (просьба). Каким образом и сколько раз за определенное время ребенок просит желаемое.
- Такт. Умение называть предметы, картинки или действия.
- Поведение слушателя. Способность ребенка реагировать на слова других людей, слушать говорящего и реагировать на его поведение. Умение находить названный предмет, выполнять вербальные инструкции.
- Визуальное восприятие. Умение соотносить предметы, картинки, сортировать по категориям, выявлять закономерности и т.д.
- Игра. Развитие навыков самостоятельной игры.
- Социальное поведение и социальная игра. Навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми.
- Моторная имитация. Способность повторять движения других людей.
- Вокальная имитация. Повторение звуков, слов, фраз.
- Спонтанное вокальное поведение. Произнесение звуков, слогов, слов ребенком по собственной инициативе, без просьбы и подсказки других людей.
- Различение по функциям, характеристикам, категориям. Способность понимать более сложные и абстрактные слова, фразы и предложения, произносимые другими людьми.
- Интравербальные навыки. Способность ребенка вербально реагировать на слова других людей, поддерживать разговор о предметах и действиях, отсутствующих в этот момент.
- Навыки поведения в группе. Навыки следовать правилам группы, следовать групповым инструкциям, самостоятельно работать.
- Навыки математики, чтения и лингвистики.

Для создания благоприятных условий для продуктивной реализации поставленных задач следует обратить внимание на наличие сложностей (преград) для обучения, которые тормозят развитие ребенка. Для детей с РАС это могут быть проблемное поведение, слабая мотивация, зависимость от подсказок, угадывание, слабый руководящий контроль и многое другое. Раздел «Оценка преград для обучения» позволяет проанализировать сложности (см. рис. 6 на с. 102). Знание и устранение преград для обучения облегчит и ускорит процесс приобретения необходимых навыков ребенком с РАС. Возможно, сначала придется уделять большое внимание именно устранению преград и только потом приступать к обучению навыкам.

В середине учебного года специалистам службы сопровождения необходимо принимать решение о подборе эффективной формы образования для каждого ребенка на следующий учебный год.

При этом существующие возможности позволяют рассматривать три варианта: индивидуальное обучение в высокоорганизованной среде в ресурсной группе компенсирующей направленности кратковременного пребывания для детей с РАС; инклюзивное обучение в общеобразовательной группе; сочетание инклюзивного обучения с индивидуальными занятиями с тьютором в ресурсной зоне.

Одному ребенку будет полезно перейти на более высокую ступень обучения, например из группы интенсивной поведенческой поддержки в ресурсной группе компенсирующей направленности кратковременного пребывания для детей с РАС, где занятия проводятся в основном в индивидуальной форме, в инклюзивную группу. Другому будет полезно оставить интенсивное индивидуальное обучение, а кому-то, в силу личных особенностей, — временно перейти из инклюзивной группы в группу интенсивной поведенческой поддержки. Это решение принимается на основе учета результатов оценки, заключения специалистов и желания родителей.

Важно адекватно оценить потребности ребенка в данный момент. Чтобы принять правильное решение, необходимо опираться на объективные данные. С этой целью специалисты ДОУ проводят *оценку переходов* (см. рис. 7 на с. 103).

Это позволяет получить нужную информацию, расставить верные приоритеты и определить, какая образовательная среда или форма обучения подойдут конкретному ребенку.

При проведении оценки переходов рассматривается три категории навыков. Первая категория оценивает речевые, социальные навыки, поведенческую активность в группе, способность самостоятельно выполнять академические задачи. Вторая категория определяет возможность ребенка приобрести новые навыки вне интенсивного формата обучения. В третьей категории рассматриваются навыки самообслуживания и способность адаптации к изменениям. Специалистам службы сопровождения важно понимать, что принимать решение они должны опираясь на все три категории, но решающее значение имеют навыки первой и второй, а не третьей, как это зачастую происходит.

Анализ полученных результатов всех трех разделов VB-MAPP: «Оценка вех развития» (рис. 5), «Оценка преград для обучения» (рис. 6), «Оценка переходов» (рис. 7) — позволяет визуально представить всестороннюю картину развития ребенка, его слабые и сильные стороны, выявить наличие трудностей, которые являются преградами для усвоения навыков, а также определить, какая образовательная среда и форма обучения будут способствовать эффективному развитию ребенка. Становится очевидным, какие цели и задачи необходимо ставить перед ним, какие навыки следует развивать в первую очередь.

Интерпретация результатов VB-MAPP на примере оценки вех развития Марины

Марина, 4 года и 4 месяца. Девочка посещает группу интенсивной поведенческой поддержки (ресурсную группу компенсирующей направленности кратковременного пребывания для детей с РАС). Шустрая и смешливая, любит музыкальные игрушки и подвижные игры.

Навыки Марины сосредоточены на первом уровне оценки вех развития. Это говорит о том, что ребенку срочно необходима интенсивная программа вмешательства.

Ее сильными сторонами являются игровые навыки, эхо-навыки, навыки имитации.

Оценка вех развития

Имя ребенка	Марина	Ключ	Баллы	Дата	Центр	аспирант
Дата рождения		Эй тест	30.5	8.9.20		СА
Возраст на момент тестирования	4г	Эй тест				
		Эй тест				
		Эй тест				

УРОВЕНЬ 3

Имя	Тай	Повторное задание	Визуальное различие	ИТРА	Словесный образец	Имитация	Число	Различия по цвету	Имитация звуковых эффектов	Повторение фразы	Действия	Имитация
#												
#												
#												
#												

УРОВЕНЬ 2

Имя	Тай	Повторное задание	Визуальное различие	ИТРА	Словесный образец	Имитация	Число	Различия по цвету	Имитация звуковых эффектов	Повторение фразы	Действия	Имитация
#												
9												
8												
7												
6												

УРОВЕНЬ 1

Имя	Тай	Повторное задание	Визуальное различие	ИТРА	Словесный образец	Имитация	Число	Сложные звуковые подражания
5								
4								
3								
2								
1								

Рис. 5. Оценка вех развития

Ее слабые стороны — навыки поведения слушателя, просьбы, названия и социальное поведение.

Марина использует два слова в качестве просьбы. Не владеет навыком названия. У нее отсутствует реакция на свое имя. Может выполнить четыре моторных действия

Оценка преград для обучения

Имя ребенка: Марина Дата рождения: _____ Возраст ребенка: 1 4г 2 3 4	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>Ключ</th> <th>Баллы</th> <th>Дата</th> <th>Цвет</th> <th>использован</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1й тест</td> <td>41</td> <td>8.9.20</td> <td></td> <td>A</td> </tr> <tr> <td>2й тест</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3й тест</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4й тест</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Ключ	Баллы	Дата	Цвет	использован	1й тест	41	8.9.20		A	2й тест					3й тест					4й тест				
Ключ	Баллы	Дата	Цвет	использован																						
1й тест	41	8.9.20		A																						
2й тест																										
3й тест																										
4й тест																										

	Проблемное поведение	Грубодный интроль	Неформальный манд	Неформальный тит	Неформальная история интонации	Неформальные жесты
4						
3						
2						
1						
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Неформальный язык визуального восприятия	Неформальный репертуар звуков	Неформальные невербальные реакции	Неформальные социальные навыки	Зависимость от подсказок	Удовольствие
4						
3						
2						
1						
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Неформальный язык саморазговора	Зарядки и обучающие различия	Зарядки и обобщения	Свободная игра	Требования, ослабление мотивации	Зависимость от устных
4						
3						
2						
1						
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Душевность	Проблемы дружба	Обсессивно-компульсивное поведение	Гиперактивность	Неформальный зрительный контакт	Сенсорные задачи
4						
3						
2						
1						
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Рис. 6. Оценка преград для обучения

и 10 действий с выбором определенного предмета из набора. Повторяет слова за взрослым в виде эха. Спонтанно произносит пять различных приближенных слов, в течение 60 минут наблюдения.

Интерпретация результатов VB-MAPP

«Оценка преград обучения» Марины

У Марины имеются определенные преграды к обучению. Основные из них — несформированные манд и такт. Первостепенной целью программы вмешательства будет устранение этих преград. Следует обратить внимание на установление руководящего контроля, развитие социальных навыков, а также репертуара слушателя, интравербальных реакций.

Интерпретация результатов VB-MAPP

«Оценка переходов» Марины

При интерпретации полученных данных оценки переходов обращает на себя внимание то, что большая часть навыков получили от 1 до 2 баллов (13 из 18 навыков). Несмотря на хорошие способности адаптации к изменению режима, неплохую скорость приобретения, сохранения, обобщения навыков, для Марины показано интенсивное индивидуальное обучение с применением всех поведенческих стратегий и технологий. Такая форма обучения будет способствовать более быстрому восполнению дефицитов, которые препятствуют переходу к обучению в более естественной среде.

Программа VB-MAPP очень объемная, на тестирование и наблюдение уходит много времени, особенно если специалист не обладает большим опытом работы с данной методикой. С целью экспресс-обследования специалисты проводят оценку ELM (Early Language Milestone Scale^{*}).

Оценка раннего обучения (ELM) — это инструмент оценки навыков, который был создан в клинике UCLA для поведенческих программ помощи детям.

* Lewis M. (2013) Early Language Milestone Scale. In: Volkmar F.R. (eds) Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. Springer, New York, NY.

Она позволяет специалистам быстро определить уровень развития навыков вербальной и невербальной имитации, выполнения вербальных инструкций и экспрессивного называния.

Оценка проводится в первый день посещения ребенком ДОО. Она позволяет определиться с предварительной программой помощи ребенку и поставить первые задачи. Отрабатывая их, специалист может продолжить более подробную оценку по VB-MAPP для получения полной картины развития навыков и построения эффективной программы помощи. Повторная оценка навыков при помощи ELM осуществляется через 3 месяца.

Пример применения оценки раннего обучения (ELM)

Василиса, 3 года 5 месяцев, первый раз пришла в детский сад. Контакт с педагогами поддерживает охотно, самостоятельно его не иницирует, зрительный контакт не постоянный, на имя не реагирует. С целью коммуникации речь не использует, но может повторять слова за взрослым. Отмечаются стереотипные движения в виде взмахивания кистями рук, подпрыгиваний на месте. Понимание речи затруднено, выполняет действия в контексте ситуации, ориентируется на жесты взрослого.

Специалисты детского сада провели оценку навыков ELM. Полученные данные показали, что у Василисы навыки вербальной и моторной имитации развиты лучше, чем навык выполнения действий по вербальной инструкции, а наибольшие трудности вызывает экспрессивное называние предметов. Все навыки были включены в программу помощи ребенку. Для развития навыков вербальной и моторной имитации будут использоваться подсказки.

Оценка коммуникативных навыков

Один из ключевых дефицитов детей с РАС — недостаточное развитие коммуникативных навыков. Очень важно научить ребенка с РАС общаться с окружающими взрослыми и сверстниками.

Чтобы лучше понимать уровень развития коммуникативных навыков и выстроить адекватную программу помощи для

каждого ребенка, специалисты нашего сада используют такой инструмент, как матрица общения^{*}.

При помощи матрицы общения можно определить, на каком уровне развития находятся коммуникативные навыки ребенка — от ненамеренного коммуникативного поведения до общения при помощи развернутой фразы.

Матрица общения рассматривает такие коммуникативные функции, как отказ, просьба, социальное взаимодействие / этикет, получение и передача информации.

При помощи матрицы общения можно определить уровень коммуникации детей, пользующихся средствами альтернативной и дополнительной (аугментативной) коммуникации (АДК).

Подробно ознакомиться с матрицей общения можно на сайте www.communicationmatrix.org.

Комментарий логопеда детского сада:

Когда меня учили в университете и говорили о детях с недостаточно развитыми навыками коммуникации, предполагалось, что это замкнутые, стеснительные дети, которым нужно предлагать различные игры на взаимодействие. Когда же я столкнулась с детьми с РАС, я поняла, что только играми на взаимодействие не восполнить их дефициты. Благодаря участию в проекте Фонда «Обнажённые сердца» я узнала о матрице общения, и у меня раскрылись глаза: я поняла, чем именно необходимо заниматься и какие навыки следует развивать у ребенка с РАС.

Пример использования матрицы общения

Гриша, 4 года. Посещает среднюю инклюзивную группу ДОУ. Очень импульсивный мальчик, любит сенсорные игрушки и веселые песенки. С радостью посещает музыкальные занятия. Не пользуется речью. Отказ или протест выражает при помощи поведения: кричит, может толкнуть,

^{*} Rowland C., Fried-Oken M. Communication Matrix: A clinical and research assessment tool targeting children with severe communication disorders. J Pediatr Rehabil Med. 2010;3(4):319–29. DOI: 10.3233/PRM-2010-0144. PMID: 21791866. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018.

бросить предмет. Навык просьбы сформирован на уровне указательного жеста, но использует его не всегда, иногда может выхватить нужный ему объект. Если Гришу не понимают с первого раза, плачет и кричит. Если хочет гулять, приносит ботинки, в которых ходит по улице. Может сделать выбор из предоставленных ему предметов, указав пальцем на понравившийся, если он находится вне зоны досягаемости. Общение инициирует редко, может взять за руку и привести к нужному предмету, иногда — перевести взгляд с человека на предмет и обратно. Если Гришу попросить, может поздороваться и попрощаться, помахав рукой.

Оценка по матрице коммуникации показывает, что Гриша находится между третьим и четвертым уровнем общения, т.е. появляются стандартные формы общения, даже на уровне конкретных символов, но пока не во всех ситуациях (рис. 8).

Помимо коммуникативных навыков специалисты также проводят обследование развития навыков языка и речи. С этой целью используются классические методики, применяемые для детей с ТНР. Условием успешного обследования является более тщательный выбор дидактического материала. Подбираются картинки без отвлекающих второстепенных признаков, определяется количество картинок, предъявляемых одновременно, так как ребенок с РАС может испытывать трудности с сосредоточением внимания на многочисленных изображениях в книге.


Оцениваются такие области, как:

- общее звучание речи (просодические компоненты, звукопроизношение и звуко-слоговая наполняемость слов);
- фонематические процессы (слухо-произносительные дифференцировки, фонематические представления, навыки звукового анализа и синтеза);
- лексико-грамматический строй речи (количественное и качественное состояние словарного запаса, навыки словообразования и словоизменения);
- связанная речь (понимание, воспроизведение и самостоятельное продуцирование связанного высказывания).


Имя ребенка Гриша 4 годаДата заполнения Сентябрь 2020

Уровень 1. Ненамеренное поведение 0-3 мес.	А 1. Выражение дискомфорта	А 2. Выражение комфорта						А 3. Проявляет интерес к другим людям	
Уровень 2. Намеренное поведение 3-6 мес.	В 1. Протестует	В 2. Продолжает действие			В 3. Желает получить больше			В 4. Привлекает внимание	
Уровень 3. Нестандартное общение 6-12 мес.	С 1. Отказывается / отвергает что-либо	С 2. Желает продолжать чем-то заниматься	С 3. Желает заниматься чем-то новым	С 4. Просит еще	С 5. Делает выбор	С 6. Просит новый объект		С 8. Требует внимания	С 9. Демонстрирует привязанность
Уровень 4. Стандартное общение 12-18 мес.	С 1. Отказывается / отвергает что-либо	С 2. Желает продолжать чем-то заниматься	С 3. Желает заниматься чем-то новым	С 4. Просит еще	С 5. Делает выбор	С 6. Просит новый объект		С 8. Требует внимания	С 9. Демонстрирует привязанность
Уровень 5. Конкретные символы 12-24 мес.	С 1. Отказывается / отвергает что-либо	С 2. Желает продолжать чем-то заниматься	С 3. Желает заниматься чем-то новым	С 4. Просит еще	С 5. Делает выбор	С 6. Просит новый объект	С 7. Требует отсутствующий объект	С 8. Требует внимания	С 9. Демонстрирует привязанность
Уровень 6. Абстрактные символы 18-24 мес.	С 1. Отказывается / отвергает что-либо	С 2. Желает продолжать чем-то заниматься	С 3. Желает заниматься чем-то новым	С 4. Просит еще	С 5. Делает выбор	С 6. Просит новый объект	С 7. Требует отсутствующий объект	С 8. Требует внимания	С 9. Демонстрирует привязанность
Уровень 7. Язык < 24 мес.	С 1. Отказывается / отвергает что-либо	С 2. Желает продолжать чем-то заниматься	С 3. Желает заниматься чем-то новым	С 4. Просит еще	С 5. Делает выбор	С 6. Просит новый объект	С 7. Требует отсутствующий объект	С 8. Требует внимания	С 9. Демонстрирует привязанность
	Отказ	Запрос							

Коммуникативная матрица – профиль
 Scahy Rowland, PhD
 1990, 1996, 2004

 - уже не использует

 - на стадии усвоения

 - усвоено


 - не использует

Рис. 8. Пример оценки уровня развития коммуникации с использованием матрицы общения

Кто заполняет Д.Н.

C10. Приветствует людей / здоровается	C11. Предлагает что-то / делится	C12. Привлекает внимание другого	C13. Использу- ет форму вежливого общения	C14. Отвечает на вопро- сы «да»/ «нет»	C15. Задаёт вопросы		
C10. Приветст- вует людей / здоровает- ся	C11. Предлага- ет что-то / делится	C12. Привлекает внимание другого	C13. Используй- ет форму вежливого общения	C14. Отвечает на вопро- сы «да»/ «нет»	C15. Задаёт вопросы	C16. Называет пред- меты/люде- й	C17. Ком- менти- рует
C10. Приветст- вует людей / здоровает- ся	C11. Предлага- ет что-то / делится	C12. Привлекает внимание другого	C13. Используй- ет форму вежливого общения	C14. Отвечает на вопро- сы «да»/ «нет»	C15. Задаёт вопросы	C16. Называет пред- меты/люде- й	C17. Ком- менти- рует
C10. Приветст- вует людей / здоровает- ся	C11. Предлага- ет что-то / делится	C12. Привлекает внимание другого	C13. Используй- ет форму вежливого общения	C14. Отвечает на вопро- сы «да»/ «нет»	C15. Задаёт вопросы	C16. Называет пред- меты/люде- й	C17. Ком- менти- рует
Социальное взаимодействие				Информация			

С целью оценки этих областей используется «Альбом для логопеда» О.Б. Иншаковой*.

По итогам обследования логопед заполняет речевую карту ребенка.

Для оценки навыков языка также можно использовать Макартуровский опросник речевого и коммуникативного развития детей от 8 до 36 месяцев**.

Макартуровский опросник создан для родителей, но отлично подходит и для оценки специалистами. Это своего рода подробный план развития коммуникативных умений, жестов, словаря и грамматики.

Существует два теста: «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты» (8–17 месяцев) и «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения» (18–36 месяцев).

Первый опросник оценивает пассивный и активный словарь, жесты и действия. Второй оценивает активный словарь, морфологию (в том числе ненормативные формы существительных и глаголов, оцениваемые как прогресс в развитии ребенка), синтаксис (двусловные и многословные высказывания).

Оценка поведения

Специалисты, работающие с детьми, нередко сталкиваются с проблемным поведением. Для понимания его причин и содействия развитию социально приемлемого поведения используются методы прикладного анализа поведения (ПАП). Ключевой принцип ПАП гласит: «У любого поведения есть причина». Оно может повториться или исчезнуть в зависимости от последствий. Зная причину и управляя последствиями, можно изменить любое поведение.

Важным видом деятельности службы сопровождения нашего детского сада является работа с поведением детей.

* Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. — М.: Владос, 2020.

** Русская версия опросника: Елисеева М.Б., Вершинина Е.А., Рыскина В.Л. Макартуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии. — 2-е изд., испр. и доп. — Иваново: ЛИСТОС, 2017.

Оценка особенностей поведения начинается с первых минут пребывания ребенка в ДОО. Специалисты наблюдают за ним и выявляют наиболее проблемные проявления поведения, которые в большей степени ухудшают качество жизни ребенка, мешают развитию необходимых для жизни навыков, и тщательно оценивают их.

Для этого специалисты используют следующие два метода.

1. Прямые методы сбора данных.
 - Наблюдение за ребенком позволяет отследить функцию (причину) поведения (сбор АВС-данных), выявить частоту, длительность и степень выраженности проявлений поведения.
2. Непрямые методы сбора данных.
 - Заполнение опросников воспитателями, специалистами, работающими с ребенком, родителями (опросник FAST).
 - Интервью с родителями или педагогами с целью выявления особенностей поведения и способов реагирования вне образовательного учреждения.

Каждый метод оценки поведения
имеет свои плюсы и минусы

Прямое наблюдение за поведением позволяет собрать более точную информацию о том, как часто случается проблемное поведение, в какое время оно происходит, через какие интервалы повторяется, в каком окружении или в ходе какой деятельности возникает, а также помогает определить причину проблемного поведения. Качественный и подробный сбор данных позволяет исключить субъективные предположения. Сложность заключается в том, что наблюдение занимает много времени, необходимо тщательно регистрировать данные, проводить исследование должен специалист, хорошо понимающий принципы анализа поведения.

Непрямые методы оценки, такие как интервью и различные опросники, позволяют за короткое время собрать большое количество информации, но необходимо помнить, что каждый человек субъективно оценивает происходящее и полученные данные могут быть не совсем точными.

С практической точки зрения для получения достоверной информации необходимо использовать оба метода сбора данных.

Сбор ABC-данных позволяет во время наблюдения за ребенком определить истинную функцию поведения, проанализировав ситуацию (А — Antecedent — предшествующий фактор), во время которой случилось отслеживаемое поведение (В — Behavior — поведение), и реакцию окружающих людей (С — Consequence — последствия).

Пример использования сбора ABC-данных для оценки поведения

Ваня, 5 лет. Индивидуальное занятие в детском саду. Ваня сидит за столом. Педагог просит Ваню обвести шарик карандашом. Он сбрасывает материалы со стола. Педагог собирает карандаши и убирает тетрадь, давая задание обвести шарик дома. Педагог раскладывает карточки на столе и просит показать все карточки с изображением посуды. Ваня сбрасывает карточки со стола. В кабинет заходит воспитатель и забирает Ваню на музыкальное занятие.

ABC

Ваня, 5 лет

Дата наблюдения: 15.02.10

Время наблюдения: 10:00–10:20

Наблюдатель: М.И.

Особенности поведения: сбрасывает материалы со стола во время занятия.

Время	Предшествующий фактор / антецедент Что произошло до проявления поведения?	Поведение Какое поведение произошло?	Последствия Как отреагировали сотрудники / другие ученики?
10:15	Педагог просит обвести шарик	Сбрасывает карандаши со стола	Педагог собирает карандаши. Оставляет задание для выполнения дома
10:19	Педагог просит показать карточки с посудой	Сбрасывает карточки со стола	Воспитатель забирает на музыку

Проведя анализ полученных данных, можно сделать следующее заключение.

Поведение: сбрасывает материалы со стола.

Функция: уход от деятельности (педагог давала задание Ване, он сбрасывал материалы со стола, после чего задание Ваней не выполнялось).

Частота поведения: 2 раза за 20 минут.

Опросник FAST*

Скрининговый инструмент функционального анализа. Опросник впервые опубликован в 2002 году. Предназначен для выявления факторов, которые могут влиять на проблемное поведение. Содержит 27 утверждений, которые относятся к четырем возможным причинам поведения: получение внимания или предпочитаемого объекта; избегание; получение сенсорных ощущений; боль. Для более точной оценки снижения степени субъективности должен заполняться одновременно несколькими специалистами, часто взаимодействующими с ребенком или родителями. Перед тем как начать отвечать на вопросы, необходимо понаблюдать за поведением ребенка: в каких ситуациях происходит оцениваемое поведение и как ведет себя окружающие после случившегося.

Пример сбора данных при помощи FAST-опросника для оценки поведения

Рома, 4 года. Воспитатель группы обратилась к психологу за рекомендациями. Рома стал бить детей без видимой причины во время свободной деятельности. Он подходит к ребенку, бьет его и убегает. Дети стали жаловаться воспитателю на Рому и не хотят с ним играть. Психолог попросил воспитателей группы заполнить опросник FAST.

По итогам анализа результатов опросника можно заметить, что поведение случается в свободное время, когда дети группы заняты игрой и на Рому никто не обращает внимания. Полученные данные говорят о том, что поведение имеет социальное подкрепление в виде внимания детей, которые догоняют Рому и пытаются дать сдачи.

* Iwata B.A., Deleon G., Roscoe E.M. Reliability and validity of the functional analysis screening tool. J Appl Behav Anal. 2013 Spring; 46(1):271–84. DOI: 10.1002/jaba.31. PMID: 24114099.

Если результаты нескольких специалистов, заполняющих опросник, совпадут, можно будет утверждать, что поведение «бьет детей рукой» имеет функцию привлечения внимания сверстников.

Оценка частоты возникновения нежелательного поведения

Выявив причину нежелательного поведения, необходимо определить, как часто оно случается. После составления программы поддержки поведения и начала ее реализации важно отслеживать эффективность вмешательства. Результативность поведенческой программы можно определить, контролируя частоту проявлений нежелательного поведения. Если частота проблемного поведения будет снижаться, значит, выбранные действия правильные. Бывают случаи увеличения частоты нежелательного поведения в первые дни реализации плана поддержки поведения. Не стоит пугаться. Необходимо четко придерживаться выбранных стратегий, и частота поведения начнет снижаться. В случае если количество проявлений нежелательного поведения все же не уменьшается, необходимо пересмотреть план поддержки поведения или качество его реализации. Возможно, не все члены команды или семьи правильно выполняют рекомендации специалиста. Фиксировать и анализировать частоту возникновения нежелательного поведения необходимо до и после составления плана поддержки поведения. Можно отслеживать количество проявлений как одного, так и нескольких видов поведения ребенка одновременно. Собирать данные о частоте нежелательного поведения имеет право любой педагог, работающий с ребенком. Каждый раз при возникновении отслеживаемого поведения педагог в специальном бланке фиксирует данные. Способ фиксации не регламентирован. Есть несколько способов сбора частоты проблемного поведения. Можно просто ставить черточки или галочки в бланке и в конце дня подсчитать количество. Можно использовать специальные кликеры — в таком случае необходимо использовать отдельный кликер на каждый вид поведения, предварительно

подписав его, и в конце занятия зафиксировать полученные данные.

Оценка частоты нежелательного поведения позволяет не только подсчитать количество его проявлений, но и определить, в какое время, в ходе какой деятельности или при взаимодействии с каким педагогом такое поведение учащается.

Все полученные данные будут учитываться при составлении плана поддержки поведения.

Пример проведения мониторинга частоты нежелательного поведения

Ребенок: Саша (посещает группу интенсивной поведенческой поддержки — группу компенсирующей направленности)

Дата: 13.12.20

Сотрудник: С.А.

Время	Поведение 1 Кусается	Поведение 2 Падает на пол	Поведение 3 Кричит	Поведение 4 Отворачивается
9:00–10:00			\	
10:00–11:00	\	\		\
11:00–12:00	\		\	
12:00–13:00		\		\
Итого:	2	2	7	13

Дата: 14.12.20

Сотрудник: С.А.

Время	Поведение 1 Кусается	Поведение 2 Падает на пол	Поведение 3 Кричит	Поведение 4 Отворачивается
9:00–10:00				\
10:00–11:00		\	\	\
11:00–12:00	\		\	
12:00–13:00				
Итого:	1	3	5	11

Анализ полученных данных

В результате сбора данных о частоте проявления нежелательного поведения Саши можно сделать вывод:

- кусается — 1–2 раза в день;
- падает на пол — 2–3 раза в день;
- кричит — 5–7 раз в день;
- отворачивается от педагога во время занятий — 11–13 раз в день.

Также можно отметить, что частота проявления нежелательного поведения увеличивается к концу времени пребывания в группе.

В данной главе мы привели примеры того, какие виды анализа применяются в нашей работе. В следующих главах мы перейдем к описанию того, какие стратегии обучения и поддержки используются в программе, разработанной на основе проведенной оценки.

Глава 6.

Эффективные методы обучения детей с РАС

Все дети могут учиться новому. Это справедливо и по отношению к детям с РАС. Чем раньше семья ребенка с РАС начнет получать помощь с использованием практик с доказанной эффективностью, тем успешнее малыш будет осваивать навыки и социализироваться.

У многих детей с РАС есть сильные стороны, которые могут помочь им в обучении, им также свойственны и специфические проблемы, связанные с аутизмом.

К сильным сторонам многих детей с РАС обычно относят:

- способность хорошо воспринимать конкретные понятия, правила и последовательности;
- наличие развитой долговременной памяти;
- математические способности;
- навыки визуального мышления;
- чтение начиная с раннего возраста (эта способность называется «гиперлексия»);
- честность (иногда чрезмерная);
- предельная концентрация (при выполнении нравящейся ребенку работы);
- навыки ориентации в пространстве*.

* Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018.

Специфические дефициты, свойственные большинству детей с РАС, отражены в клинических рекомендациях Министерства здравоохранения по оказанию помощи детям с РАС, где ключевые проявления разделены на две подгруппы: а) нарушения социального взаимодействия и социальной коммуникации и б) стереотипное, повторяющееся поведение, ограниченные интересы и увлечения.

Система поддержки, призванная помочь ему адаптироваться к социальному окружению и успешно осваивать необходимые для жизни навыки, строится из учета сильных сторон и трудностей аутичного ребенка.

Многие дети с РАС испытывают трудности в восприятии и понимании устной речи, а также невербальной коммуникации. Ребенку, даже владеющему навыком устной речи, может быть трудно обратиться с просьбой, начать и поддержать диалог, сориентироваться в социальной ситуации. При этом их сильной стороной является визуальное восприятие. Именно поэтому при обучении детей с аутизмом используется большое количество визуальной поддержки, которая помогает структурировать их деятельность, усвоить правила и последовательности действий при самообслуживании, подкрепить социально приемлемое поведение и пр.

Человеку с РАС зачастую сложно отойти от привычной последовательности действий. Дети с аутизмом стремятся соблюдать ритуалы, будь то одна и та же дорога от дома до школы или расставленные в ряд игрушки, и часто испытывают тревогу, если привычный порядок вещей нарушается. Во время обучения эта особенность может препятствовать использованию усвоенных навыков в естественной среде. Например, ребенок, научившись просить предпочитаемые предметы карточкой во время занятий со специалистом, не использует данный навык и может продолжать кричать при попытках получить желаемый предмет. Именно поэтому педагогам необходимо помогать ребенку генерализировать навыки в разных условиях и с разными людьми. Например, отработать навык просьбы карточкой на специальных занятиях, выйти в коридор с мотивационным стимулом в руках и потренировать навык просьбы там; учиться просить еду во время принятия пищи; просить канцелярские принадлежности

во время творческого занятия. Важно также научить родителей поддерживать эту форму коммуникации в домашних условиях.

Нежелательное поведение не является диагностическим критерием РАС. Однако, вследствие социальных дефицитов, практически все дети с РАС в той или иной мере демонстрируют социально неприемлемые формы поведения, такие как крик, плач, падение на пол, аутоагрессия и пр. Эти особенности мешают детям успешно осваивать необходимые навыки и требуют применения нетрадиционных подходов к обучению. Единственной доказательной методикой работы, позволяющей скорректировать поведение человека с РАС, на данный момент служит прикладной анализ поведения.

Многие люди с РАС испытывают трудности при обработке сенсорной информации. Большое количество сенсорных раздражителей (цвета, свет, звуки, запахи) может отвлекать, дезориентировать или пугать ребенка с аутизмом. Поэтому при планировании занятий важно организовать пространство таким образом, чтобы оно способствовало успешности аутичного ребенка, помогало ему сосредоточиться на текущих задачах.

Ниже мы разберем некоторые приемы и методы поддержки, призванные компенсировать ключевые дефициты при обучении ребенка с РАС.

Организация пространства

Правильная организация пространства — одно из условий успешной адаптации ребенка с РАС в группе детского сада. Избыток предметов в зоне видимости может отвлекать детей от занятий, служить триггером нежелательного поведения. Грамотно организованное пространство помогает снизить сенсорную нагрузку и повысить уровень самостоятельности.

В группе необходимо четкое зонирование: места для групповых и индивидуальных занятий, зона для игры, для самостоятельной деятельности ребенка, при необходимости — уголок для уединения, место для сенсорной разгрузки. Важно четко определить место, где будет находиться

индивидуальное расписание ребенка, и место для выполнения расписания активностей, а также разместить материалы для занятий так, чтобы детям и педагогам было удобно их использовать. Подкрепления (пищевые и предпочитаемые предметы), напротив, должны храниться вне свободного доступа ребенка.

Педагогам и тьюторам важно продумать, на каком месте будет сидеть ребенок с РАС во время групповых занятий. При этом нужно учесть, какой промежуток времени ребенок с аутизмом проводит на занятии (нужно ли ему выходить на перерывы), где будет находиться тьютор, хорошо ли ребенок видит и слышит педагога, ведущего занятие, сможет ли воспитатель при необходимости дать ребенку индивидуальную инструкцию*.

Отдельно следует отметить сложности при организации места для индивидуальных занятий с ребенком с РАС в инклюзивной группе детского сада. Как правило, существует необходимость выделить пространство (несколько полок шкафа или стеллажа, часть рабочего стола) для размещения визуальных пособий для детей, находящихся в инклюзивной группе. Полки должны быть легкодоступны ребенку (если на них размещается расписание активностей, расписание дня и пр.), при этом находиться вне зоны для фронтальных или групповых занятий, чтобы ученик, который пока еще не может полностью включиться в работу группы на протяжении всего занятия, мог параллельно выполнять индивидуальную работу под руководством тьютора, не мешая остальной группе и не отвлекаясь на речь воспитателя (см. цв. вкл., фото 4–6).

Важно объяснить всем детям инклюзивной группы, что пособия на полках нужны ребенку с РАС и трогать их может только он или взрослые, а также рассказать, почему важно поддерживать порядок на полках, не путать карточки в расписании, не уносить в игровую зону игрушки-подкрепления и пр. Подробнее о том, как подготовить

* Подробнее об организации пространства для ребенка с РАС можно прочитать в книге Фонда «Обнажённые сердца»: Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018.

нейротипичных детей к приходу в группу сверстника с РАС, вы можете прочитать в главе 3 «Инклюзивная группа в детском саду». При правильно организованной работе сверстники ребенка с РАС нередко по собственной инициативе берут на себя роль помощника, например напоминают ребенку с аутизмом вовремя проверить расписание, помогают перейти к следующей активности.

Несмотря на то что в инклюзивной группе пространство структурировано, основная часть игрушек, в которые играют все дети группы во время свободной деятельности, будет оставаться в доступе на протяжении всего времени, пока включенный воспитанник с аутизмом находится в помещении.

Благодаря визуальному расписанию ребенок учится понимать, что за занятием следует игровой перерыв, во время которого он сможет подойти к игрушкам и включиться в игру со сверстниками (самостоятельно или при поддержке тьютора). Если какая-то из игрушек является для ребенка высокопредпочитаемым стимулом и провоцирует частые эпизоды нежелательного поведения (например, во время группового занятия ребенок регулярно убегает в игровую зону и берет один и тот же паровозик), лучше на время убрать этот предмет из общего доступа (возможно, он будет эффективен как стимул, получаемый ребенком по завершении занятия).

Использование визуальной поддержки

Как уже отмечалось ранее, многие дети с аутизмом испытывают проблемы при обработке вербальной информации. Ситуации, в которых нейротипичные воспитанники детского сада будут ориентироваться на указания воспитателя, могут вызывать затруднения у детей с РАС. Поэтому ребенку в РАС в инклюзивной группе требуется большое количество визуальной поддержки, использование которой относится к стратегиям с доказанной эффективностью*.

* Коэн М., Герхард П. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018.

С каждым ребенком используется расписание дня. Оно не только помогает ориентироваться в предстоящих активностях, но и снижает уровень тревожности, количество проявлений нежелательного поведения. В зависимости от уровня развития навыков ребенка это могут быть фото, картинки или письменное расписание, включающее в себя активности, запланированные на день. Индивидуальное расписание ребенка с РАС может не совпадать с расписанием группы. Важно, чтобы расписание не становилось списком занятий, а включало в себя также любимые активности воспитанника — это будет стимулировать его самостоятельно пользоваться расписанием (см. цв. вкл., фото 7, 8).

Пример: Ваня демонстрировал нежелательное поведение: в течение дня пытался получить доступ к компьютеру воспитателя. После совещания специалистов в индивидуальное расписание ввели карточку «Компьютер» — в середине учебного дня воспитанник получал доступ к ноутбуку на 5 минут. В результате нежелательное поведение прекратилось, а ребенок стал более мотивированно использовать расписание дня.

В зависимости от возраста и уровня навыков ребенка расписание дня может быть оформлено в виде фото конкретных активностей, цветных изображений или печатных слов. Ребенок, свободно владеющий навыком письма (в подготовительной группе), может самостоятельно записывать свое расписание в блокнот под руководством педагога. Аутичному ребенку может быть трудно структурировать свою деятельность, и письменное составление расписания тренирует его в будущем самостоятельно планировать свой день.

Помимо расписания целого дня, для некоторых детей используется расписание «Сначала — потом» — визуальная поддержка на время конкретного занятия или его отрезка. Этот простейший вариант расписания, как правило, дается каждому ребенку на начальных этапах обучения или же используется параллельно с расписанием дня для повышения мотивации к выполнению отдельных заданий. При этом в поле «Сначала» располагается изображение целевой деятельности (задание), в поле «Потом» — изображение мотивирующей деятельности или игрушки / пищевого подкрепления (см. цв. вкл., фото 9).

Также структура «Сначала — потом» может применяться в отдельных сложных моментах при работе с поведением.

Пример: Аркадий, приходя с опозданием к началу занятия, вбегал в группу в верхней одежде и кричал «Здравствуйте!». Воспитатель и остальные дети в группе отвлекались, нежелательное поведение ребенка получало подкрепление в виде внимания. Тьютором была введена визуальная поддержка «Сначала — раздеваемся, потом — здороваемся». После раздевания воспитанник проходил в группу и спокойно здоровался с окружающими. Он продолжил получать то же подкрепление (внимание), но уже за социально приемлемое поведение и мог сразу включиться в занятие.

Помимо индивидуальных расписаний разного содержания, составленных для конкретных детей, педагоги также используют расписание структуры занятия, предназначенное для всей группы. Отмечается, что такая визуальная поддержка помогает не только детям с РАС, но и их нейротипичным сверстникам лучше понимать, что предстоит выполнить на занятии*.

Расписание для группового занятия должно быть оформлено специальным образом. Карточки на нем значительно больше, чем на индивидуальных расписаниях (минимум 10 × 10 см), сама планшетка с расписанием мобильна, чтобы педагог мог показать ее всем детям группы, при необходимости индивидуально рассмотрев расписание с воспитанником с аутизмом (см. цв. вкл., фото 10).

Нередко оказывается, что визуальная поддержка, которая была изготовлена для ребенка с РАС, прекрасно подходит и для нейротипичных детей в инклюзивной группе, помогая структурировать их деятельность, доступным образом объяснить правила поведения или алгоритм выполнения повседневных дел. Например, правила поведения в игровой зоне («Снимаем обувь», «Играем тихо», «Играем аккуратно», «Собираем игрушки»), которые необходимо соблюдать всем детям группы. Визуальная поддержка в этом случае помогает педагогу спокойно напомнить воспитанникам о том,

* Marla J. Lohmann, Katrina A. Hovey, Ariane N. Gauvreau. Using a Universal Design for Learning Framework to Enhance Engagement in the Early Childhood Classroom. *Journal of Special Education*. 2018.

как требуется вести себя в свободное время (см. цв. вкл., фото 11).

Каждый день в детском саду ребенок выполняет большое количество рутин (повседневных дел, состоящих из цепочки отдельных действий).

Например:

- одевание;
- мытье рук;
- посещение туалета.

Дети с РАС могут испытывать трудности даже при выполнении ежедневных рутин, им может быть сложно сосредоточиться на деятельности, довести ее до конца. В обучении воспитанников ежедневным делам приходят на помощь визуально представленные рутины (см. цв. вкл., фото 12–14).

Визуальная поддержка размещается рядом с местом, где осуществляется рутина, и используется в момент выполнения. Важную роль играет правильное применение подсказок при обучении. Так как цель работы — научить ребенка выполнять действие без участия взрослого, то вербальные подсказки или жесты должны быть исключены. Используется только физическая подсказка, оказываемая сзади, при этом степень поддержки постепенно снижается.

Опыт показывает, что визуально представленная рутина для одевания помогает не только ребенку с аутизмом, но и детям с другими особенностями, например ЗПР, СДВГ. Эту стратегию воспитатели и помощники воспитателей успешно используют ежедневно, пока ребенок не усваивает последовательность одевания на прогулку. Для повышения мотивации ребенка одеваться быстро и максимально самостоятельно также можно сочетать визуальную поддержку с таймером или материальным подкреплением.

Пример: Самир во время раздевания и одевания падал на пол в раздевалке и кричал. Требовалась значительная помощь педагога при одевании и раздевании. Предполагаемая функция поведения: отказ от деятельности. На планшетке для визуальной поддержки в конце последовательности педагога начали прикреплять карточку «Сушка». После выполнения последовательности действий ребенок получал пищевое подкрепление. Интенсивность проблемного поведения

значительно снизилась, а самостоятельность ребенка при одевании и раздевании повысилась.

Помимо ежедневных рутин во время занятий в детском саду детям нередко даются задания, требующие выполнения цепочки действий, — например, связанные с изготовлением поделок. При этом нейротипичные воспитанники могут ориентироваться на инструкции педагога и действовать по образцу. Ребенок с аутизмом чаще всего не способен длительно удерживать внимание на педагоге и одновременно выполнять задание. В этом случае на помощь приходят пооперационные карты. Задание на карте разбито на отдельные этапы, которые ребенок может выполнить самостоятельно или с минимальной помощью взрослого.

Выше перечислены основные формы визуальной поддержки, используемые в детском саду. Следует отметить, что визуальная поддержка не должна быть стандартизирована. Она подбирается исходя из условий конкретной проблемной ситуации и потребностей каждого ребенка, поэтому может быть выполнена как угодно, если это поможет ему (и педагогам) в решении текущих задач.

Более подробно способы применения визуальной поддержки для детей с аутизмом описаны в книге Марлен Коэн и Питера Герхардта «Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом»^{*}.

Виды подсказок при обучении детей с РАС

Чтобы помочь ребенку с РАС в успешном освоении учебных и повседневных навыков, в процессе обучения используются подсказки. Они бывают разных видов в зависимости от поставленной цели. Важно помнить, что степень подсказки должна плавно снижаться до момента, когда ребенок будет успешно демонстрировать самостоятельное владение навыком.

^{*} Коэн М., Герхардт П. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018.

Физическая подсказка помогает ребенку понять, какое моторное действие необходимо выполнить. Используется при обучении бытовым навыками (одевание, мытье рук) — в этом случае педагог находится сзади, а также при обучении навыкам моторной имитации (при выполнении инструкции «Сделай так») — тогда взрослый физически помогает ребенку повторить движение. Физическая подсказка может быть как полной, так и частичной, при этом взрослый только подталкивает руки ребенка, но не выполняет действие целиком.

Подсказка-моделирование применяется после освоения ребенком навыка имитации и помогает научить его выполнению вербальных инструкций («Похлопай», «Встань»), игровым навыкам, навыкам самообслуживания.

Жестовая подсказка может использоваться при обучении ребенка выполнению вербальных инструкций («Покажи», «Дай», «Положи к такому же») или же в быту («Возьми», «Принеси»). При этом взрослый показывает пальцем на целевой предмет. Если мы хотим научить ребенка ориентироваться на речь взрослого, важно не использовать жестовые подсказки машинально, вовремя исключать их при обучении.

Вербальные подсказки помогают научить воспитанника с РАС отвечать на вопросы, расширить словарь ребенка. При этом ребенок должен уметь имитировать речь. Вербальная подсказка может быть как полной, так и частичной (когда педагог произносит только первое слово из фразы или первый слог целевого слова).

Стимульные подсказки помогают ребенку выбрать правильный ответ из демонстрационного материала. Например, в задании «Покажи» инструктор выдвигает нужную карточку вперед относительно других. Также целевой стимул может быть выделен за счет цвета или размера. Этот вид подсказок можно использовать при обучении коммуникации с помощью карточек PECS на этапе За.

Более подробную информацию о видах подсказок можно найти в книге «Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра» Фонда «Обнажённые сердца»*.

* Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра? Опыт специалистов служб раннего вмешательства Фонда «Обнажённые сердца». 2020. <https://nakedheart.online/books/kak-pomoch-doshkolniku-s-ras>

Подкрепление — самый эффективный инструмент обучения. Поддержка позитивного поведения, правила, социальные истории

Нейротипичный ребенок, как правило, готов учиться в силу внутренней мотивации (интереса к деятельности, стремления к успеху) и желания получить одобрение от значимых взрослых, будь то родители или педагоги. Ребенка с РАС из-за специфических интересов и дефицитов (манипулирует с предметами нетрадиционными способами, использует их для аутостимуляций, может быть не заинтересован в социальной похвале) зачастую бывает сложно вовлечь в занятие, мотивировать к учебной деятельности. Поэтому для обучения приходится подбирать для ребенка с РАС внешнюю мотивацию. Это могут быть любимые игрушки, книги, пищевые стимулы или приятная для ребенка деятельность, например рисование или катание на качелях.

Для каждого ребенка, поступающего в детский сад, проводится подбор мотивационных стимулов. Для этого используется опрос родителей: какие игрушки, объекты и занятия любит ребенок, какие пищевые стимулы он предпочитает. Важно, чтобы у ребенка не было аллергических реакций и родители были готовы приносить пищевые стимулы в ДОУ и применять их самостоятельно. На первых занятиях педагог много играет с ребенком, одновременно отмечая, какие игрушки он предпочитает.

Для определения предметов, подходящих в качестве подкреплений, можно использовать метод неформальной оценки предпочтений. Для этого нужно расположить перед ребенком несколько игрушек, еду и пр. После этого педагог дает инструкцию «Выбери», «Возьми один» или просто позволяет ребенку взять что-либо со стола. Такая процедура проводится несколько раз, при этом педагог отмечает, что ребенок выбирает чаще всего. Далее эти предметы используются педагогом в ходе занятий как мотивирующие.

Существуют структурированные методы оценки предпочтений (МОП). В ходе проведения оценки педагог заполняет бланк, после чего составляет рейтинг подкреплений.

Предметы с наиболее высоким рейтингом используются как стимулы в ходе занятия. При этом доступ к подкреплению вне учебной деятельности должен быть ограничен. Если ребенок через какое-то время теряет интерес к подкреплениям, процедура оценки повторяется снова.

Более подробную информацию о методах оценки предпочтений, а также бланк для проведения МОП вы можете найти в главе 5 «Методы диагностики и оценки у детей с РАС».

Как правило, в начале обучения для маленьких детей с РАС используется прямое подкрепление. При этом в начале занятия ребенку предлагаются несколько мотивационных стимулов, он выбирает, за что будет работать, и за определенное количество правильных ответов получает выбранную игрушку (или пищевое подкрепление).

Помимо материальных подкреплений ребенок обязательно получает яркую социальную похвалу, большое количество позитивных эмоциональных реакций от педагога.

В дальнейшем при условии, что воспитанник умеет соотносить предметы с изображениями, создается доска для выбора поощрений, и ребенок может выбирать соответствующую мотивацию по карточкам. Также для того, чтобы отсрочить получение подкрепления, вводится жетонная система (за каждый правильный ответ ребенок получает жетон, и после сбора определенного количества жетонов ему предоставляется стимул). Пример того, как может выглядеть жетонная система, можно найти в разделе «Использование визуальной поддержки» (с. 121).

Такое постепенное знакомство с системой поощрений, как правило, происходит на индивидуальных занятиях с ребенком в группе интенсивной поведенческой поддержки. Обучение здесь ведется преимущественно методом дискретных проб. При этом во время работы в кабинке подкрепляются как положительные реакции (правильные ответы на вопросы педагога), так и хорошее учебное поведение, отсутствие определенных типов нежелательного поведения и пр. По мере того как ребенок осваивает те или иные навыки и начинает выполнять их с легкостью, подкрепление за них убирается или становится менее значимым.

Пример: во время индивидуальных занятий Лена каждые 4 минуты вставала из-за стола и пыталась выбежать из кабинки. После заполнения бланка ABC-данных, подсчета частоты поведения и определения предполагаемой функции (уход от деятельности) инструктор начал каждые 2 минуты предоставлять Лене пищевое поощрение, одновременно указывая на карточку с правилом и озвучивая социальную похвалу («Ты хорошо занимаешься за столом!»). Частота поведения значительно снизилась.

При включении в инклюзивную группу ребенку с РАС, даже достигшему высокого уровня в учебных навыках, может быть сложно освоить правила поведения в социуме. Чтобы объяснить ребенку, какое поведение от него требуется, используются правила, которые представляются визуально и могут размещаться на жетонной доске. Необходимо предварительно оценить, как долго ребенок может участвовать в различной деятельности (во фронтальных, творческих занятиях или свободной игре) в группе, и предоставлять ему подкрепление заранее, не дожидаясь проявлений нежелательного поведения.

Оформление жетонной доски может быть различным в зависимости от того, с каким воспитанником она используется. Например, может различаться количество жетонов (одному ребенку будет хватать терпения только на сбор трех жетонов, тогда как другой с удовольствием заработает десять), а также вид жетонов (возможно, ребенка больше будут мотивировать жетоны, на которых нарисованы персонажи из любимого мультфильма). Визуально представленные правила также будут различаться в зависимости от того, какие социально приемлемые виды поведения мы хотим развить у ребенка с РАС (см. цв. вкл., фото 16).

Иногда необходимо объяснить ребенку более сложный алгоритм действий, требующихся в определенной ситуации. Это может быть поход к врачу или в театр, укладывание спать, ежедневная дорога в детский сад в общественном транспорте и пр. Для таких случаев оформляется социальная история. Она пишется от первого лица и иллюстрируется подходящими картинками. В конце истории обязательно присутствует позитивное подкрепление.

Например:

Завтра мы с мамой и папой пойдем в театр.

Сначала мы поедем на метро до станции «Невский проспект».

Потом мы пойдем к зданию театра.

Мы оставим куртки в гардеробе.

В зале мы сядем на свои места.

На сцене будут выступать артисты.

Я буду спокойно сидеть и смотреть спектакль.

В конце я похлопаю в ладоши.

Потом мы заберем свои вещи из гардероба.

Если я буду хорошо вести себя в театре, мама купит мне чупа-чупс.

Потом мы поедем домой.

Мне очень понравится спектакль!

Подробнее об использовании социальных историй можно прочитать в книге Кэрол Грей «Социальные истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом»^{*}.

Расписание для самостоятельной работы (расписание активностей)

Детям с РАС трудно организовать свое свободное время. Часто они проводят его не функционально: демонстрируют стереотипную игру, самостимуляции или нежелательное поведение. Очень важный навык для ребенка с РАС — умение самостоятельно играть или заниматься.

Дети с РАС могут научиться самостоятельно проводить свободное время с помощью альбомов с расписанием игр, заданий или активностей (расписание активностей)^{**}.

Большинство людей использует списки дел, ежедневники, заметки в календарях, которые помогают нам помнить

^{*} Грей К. Социальные истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2021.

^{**} McClannahan L.E., Krantz P.J. Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior. 2nd ed. 2010. Woodbine House.

о важных событиях, структурировать и планировать время. Следуя расписанию активностей, ребенок с РАС сможет организовать свое свободное время в детском саду, дома или на детской площадке во время прогулки, самостоятельно выполнять последовательность заданий в школе. Это станет в дальнейшем хорошим трудовым навыком, позволяющим действовать по любому, даже сложному алгоритму.

Для начала желательно организовать место, где в доступе у ребенка будет находиться альбом с расписанием, контейнеры (папки, коробки) с играми, материалами для выполнения заданий из расписания и удобное рабочее место.

Расписания активностей всегда состояются из ранее освоенных задач, выполнение которых приносит ребенку удовольствие (например, простой пазл, шнуровка, модель из конструктора, сортер и т.п.). Использование расписания активностей не учит ребенка выполнять определенную задачу — оно предназначено для развития самостоятельности.

В процессе обучения работе по расписанию активностей взрослый использует только физические подсказки, постепенно снижая их интенсивность и количество, развивая и поддерживая у ребенка навык самостоятельного следования расписанию.

Порядок задач, включенных в расписание активностей, постоянно меняется для того, чтобы ребенок не привыкал механически выполнять определенную последовательность заданий.

Ребенок постепенно учится самостоятельно брать такой альбом и последовательно выполнять задания, изображения которых он видит на страницах. На последней страничке альбома, как правило, размещена картинка с изображением подкрепления, например любимого лакомства, и ребенок с удовольствием съедает его после выполнения всех активностей.

Постоянно ведется сбор данных, позволяющий определить степень овладения навыком и возможность перехода к новым ступеням работы по расписанию.

По мере развития навыков у ребенка количество задач, включенных в расписание, увеличивается: в него включаются не только игровые активности, но и освоенные

академические задачи — раскрашивание, обведение по контуру и т. д., задачи с буквами и цифрами, простые математические действия, письмо и т. п.

В альбоме могут присутствовать страницы с возможностью выбора одной игры из двух (нескольких); может быть задействован таймер для ограничения времени игры с определенной игрушкой; могут использоваться игры, требующие привлечения партнера (тогда на соответствующей странице будет прикреплено фото взрослого или ребенка, которого предлагается позвать в игру); могут быть задействованы игры по сценарию. Важно еще раз подчеркнуть, что все игры и задания, которые включены в такой альбом, должны быть уже освоены ребенком. Расписание активностей задает последовательность действий, помогает вовлекать в игру и взаимодействие детей или взрослых.

Систему занятий по расписанию активностей в дальнейшем можно использовать для развития более сложных, в том числе социальных, навыков ребенка с аутизмом. Расписания активностей помогают организовать свободное время ребенка не только в детском саду, но и дома или на детской площадке*.

Возможно создание электронного расписания активностей, которое может использоваться для занятий с ребенком как дома, так и в детском саду**.

Пример: Даня, 3,5 года. Находясь дома, часами могла снимать магниты с холодильника и наклеивать обратно. С помощью специалистов сада родители организовали ей дома рабочее место, набор контейнеров с разнообразными материалами (пазлами, вкладышами, сортерами) и ввели альбом с расписанием выполнения этих активностей. Несколько раз в день Даня возвращалась к альбому и выполняла предлагаемые задания.

* Akers, Jessica & Higbee, Thomas & Pollard, Joy & Pellegrino, Azure & Gerencser, Kristina. An evaluation of photographic activity schedules to increase independent playground skills in young children with autism. *Journal of applied behavior analysis*. 2016.

** Reinert K.S., Higbee T.S. & Nix L.D. Creating Digital Activity Schedules to Promote Independence and Engagement. *Behavior Analysis in Practice*, 13, 577–595 (2020).

Пример: Рома, 5 лет. Посещает инклюзивную группу детского сада со сверстниками. Маловербальный. Во время групповых занятий по развитию речи, в которые Рома включен лишь частично, он занят выполнением заданий из альбома активностей.

Дима, 6 лет. Посещает инклюзивную группу детского сада со сверстниками. Испытывает трудности с вовлечением сверстников в игру. Во время свободной деятельности в группе Дима выполняет задания из альбома активностей. Помимо разнообразных игр и заданий у него в альбоме есть страничка с фотографиями детей, одного из которых Дима может пригласить сегодня в игру, и подсказка о том, как это сделать (см. цв. вкл., фото 17, 18).

Обучение методом отдельных блоков (дискретных проб)

Метод дискретных проб, или отдельных блоков, — это один из способов структурированного обучения, разработанный в рамках прикладного анализа поведения. Проба, или блок, — это законченный эпизод, состоящий из инструкции, реакции (ответа) ученика, подсказки (когда это необходимо), предоставления последствия (в зависимости от ответа ребенка) и удаления материалов*.

Метод отдельных блоков (дискретных проб) — неотъемлемая часть интенсивных программ вмешательства и чаще всего используется с детьми с РАС, которые имеют много поведенческих барьеров (низкий уровень развития коммуникации, проявления стереотипий и/или нежелательного поведения, слабые навыки имитации и сотрудничества). Метод позволяет в полной мере реализовать стратегию безошибочного обучения — это стратегия использования подсказок при обучении. Безошибочное обучение делает процесс обучения максимально успешным и эффективным и позволяет найти оптимальный способ обучения на индивидуальной основе,

* Англо-русский глоссарий терминов прикладного анализа поведения см. в книге: Купер Д., Херон Т., Хьюард У. Прикладной анализ поведения. — М.: Практика, 2016.

увеличивает вероятность получения подкрепления, увеличивает скорость реакции, улучшает внимание и сосредоточенность на задании, уменьшает нежелательное поведение, снижает мотивацию к избеганию заданий.

Суть метода заключается в разбиении навыка на измеримые фрагменты (от простого к сложному), а затем — систематическом обучении каждому из них. Освоенное ранее небольшое количество материала выстраивается в цепочку для обучения более крупным последовательностям навыков.

Данный метод применяется для обучения детей с РАС навыкам в различных областях развития: познавательной, речевой, социальной и других сферах. Наиболее эффективен для обучения преакадемическим (базовые навыки учебного поведения, имитация, совместное внимание, умения слушать и выполнять инструкции, работать по образцу) и академическим навыкам.

Среда для данного формата обучения обычно организована таким образом, что педагог и ребенок находятся друг напротив друга, отвлекающие стимулы убраны, чтобы самым интересным объектом в среде был взрослый. Это особенно важно в работе с ребенком, который имеет невысокий уровень развития навыков либо только начинает участие в программе. По мере успешного освоения навыков специалист постепенно меняет обучающее окружение, приближая его к более естественному (больше количество отвлечений, работа вне кабинки, работа в парах или небольшой подгруппе и т.д.).

Существенная часть программ в группе интенсивного развития навыков, а также индивидуальных занятий с детьми с РАС в инклюзивных группах реализуется с применением метода дискретных проб.

Важно упомянуть, что применение метода дискретных проб требует от специалиста высокой точности соблюдения протокола. С этой целью регулярно проводится самооценка качества работы специалиста (инструктора, тьютора), а также оценка качества работы специалиста куратором.

Глава 7. Развитие КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ у детей с РАС

Существует множество мифов, касающихся особенностей детей с аутизмом, и самый распространенный из них — люди с РАС не хотят общаться. Современные исследования показывают, что очень часто люди с РАС хотят общаться, но не знают, как это сделать*.

Обычно человек общается, используя речь (вербальная коммуникация). Но параллельно с речью люди используют жесты, мимику, движения телом (невербальная коммуникация).

Дети, имеющие проблемы в коммуникативной сфере, зачастую общаются с окружающими, используя поведение, — кричат, падают на пол, отбирают игрушки, дерутся и т.д. Поэтому, основная задача специалистов ДООУ — обучение детей с РАС навыкам коммуникации.

Порой в первую очередь необходимо уделять внимание развитию навыков невербальной коммуникации, таких как

* Kamps D., Thiemann-Bourque K., Heitzman-Powell L., Schwartz I., Rosenberg N., Mason R., Cox S. A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with autism spectrum disorders: a randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of autism and developmental disorders*. 2015. 45(6), 1809–1824. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2340-2>

умение смотреть на собеседника, использовать указательный и другие жесты, понимать мимику людей, умение говорить и действовать по очереди.

Очень важно у детей с РАС развивать и поддерживать такие коммуникативные навыки, как просьба и отказ от чего-либо, отдельно проводить работу по развитию навыка ведения диалога, умения отвечать на вопросы или задавать их, комментировать происходящее.

Общаясь с ребенком с РАС, необходимо помнить, что он может испытывать затруднения с пониманием речи собеседника. Поэтому он не реагирует на слова, и создается впечатление, что он не слышит. Выстраивая коммуникацию с ребенком с РАС, необходимо убедиться, что партнер по коммуникации находится в поле зрения, а лучше непосредственно перед ребенком, использует в речи простые фразы. Не стоит использовать слова в переносном значении. Чтобы ребенок выполнил просьбу, необходимо обратиться именно к нему, а не ждать, пока он поймет инструкцию, обращенную к группе детей.

Что же делать детям, которые испытывают трудности в овладении речью, как им общаться с окружающими? В этом могут помочь средства альтернативной коммуникации.

Альтернативная и дополнительная (аугментативная) коммуникация (АДК)

Если ребенок испытывает трудности с освоением традиционных средств общения, необходимо помочь ему овладеть более простыми способами, которые ребенок будет использовать вместо традиционных. Такие средства называются альтернативными и дополнительными средствами коммуникации (АДК).

Основная задача специалиста по развитию коммуникативных навыков у ребенка, испытывающего затруднения с использованием речи, — обучение использованию средств АДК. Чаще всего они основаны на навыках визуального восприятия. Визуальное восприятие является сильной стороной детей с РАС, и при правильном обучении

дети быстро начинают использовать АДК в процессе общения.

Отличия альтернативной коммуникации от дополнительной (аугментативной) коммуникации

Альтернативная коммуникация — это система коммуникации, которая заменяет речь и необходима людям, испытывающим выраженные проблемы с вербальной речью (речь которых затруднена, неразборчива или есть физические ограничения в использовании голоса). Система альтернативной коммуникации — основной, а иногда и единственный способ общения.

Аугментативная (дополнительная) коммуникация может использоваться вербальными, маловербальными детьми, детьми с неразборчивой речью, использующими речь нефункционально или испытывающими трудности с использованием речи с целью коммуникации в сложных ситуациях, т.е. в состоянии тревоги, во время поведенческих трудностей средство используется как дополнительная помощь для ребенка.

Любая система АДК для одного ребенка может являться альтернативной, а для другого — аугментативной (дополнительной).

Существуют разнообразные системы альтернативной и аугментативной коммуникации*.

- Системы без вспомогательных средств — системы, не требующие применения какого-либо инструмента. Это общение посредством жестового языка, движений телом, выражения лица.
- Системы с использованием вспомогательных средств предполагают использование с целью коммуникации

* Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / Сост. О. Н. Тверская, М. А. Щепелина; ред. А. Г. Гилева. — Пермь: ПГГПУ, 2018.

всевозможных неэлектронных (низкотехнологичные системы: система PECS, коммуникативные доски, скрипты) и электронных (высокотехнологичные системы, приложение LetMeTalk) устройств.

Выбор средств АДК строго индивидуален и зависит от возможностей ребенка: состояния его общей и мелкой моторики, остроты зрения, уровня развития навыков обобщения, классификации, его коммуникативных потребностей и словарного запаса.

Почему использование методов АДК помогает не только ребенку, но и взаимодействующим с ним взрослым

«Некоторые специалисты с осторожностью относятся к введению АДК. Они считают, что это может негативным образом повлиять на развитие речи. Сегодня эта точка зрения устарела. Исследования показывают, что использование АДК не может навредить ребенку и затормозить развитие вербальной речи, так как это не ее замена, а лишь дополнительная поддержка коммуникации. Ребенок все равно слышит обращенную к нему речь и начинает понимать ее, что является важным шагом на пути развития коммуникации. Кроме того, вербальная речь — самый простой и быстрый способ передать информацию; она быстро вытеснит дополнительную коммуникацию, как только ребенок почувствует, что может с ее помощью получить желаемое, комментировать, задавать вопросы и т.п. Исследования показывают, что использование жестов даже у типично развивающихся детей позитивно влияет на развитие речи. Однако есть дети, которые длительное время могут использовать вербальную речь только в очень ограниченном объеме, и для них альтернативная и дополнительная коммуникация будет оставаться единственным способом самовыражения»^{*}.

^{*} Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018. С. 75.

Практический опыт специалистов нашего детского сада также показывает, что применение средств альтернативной и дополнительной коммуникации снижает частоту нежелательного поведения (дети меньше кричат, хватают предметы, падают на пол, когда хотят донести свое коммуникативное послание), повышает у ребенка желание общаться, улучшает понимание потребностей ребенка родителями, повышая тем самым качество жизни ребенка и семьи.

Дети нашего детского сада успешно использовали такие средства АДК, как система PECS, коммуникативные доски, скрипты. Предлагаем более подробно поговорить об этих методах коммуникации.

Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS

Одна из самых распространенных систем альтернативной коммуникации — карточки PECS^{*}. Система общения с помощью обмена карточками была разработана Лори Фрост и Энди Бонди. Ее основная задача — помочь детям выражать свои желания и сообщать о своих потребностях окружающим. Эта система учит самостоятельно инициировать общение, искать партнера по коммуникации и получать желаемое в обмен на карточку. Плюсом этой системы является ее доступность, при желании книгу PECS можно сделать самостоятельно, а карточки нарисовать от руки (см. цв. вкл., фото 19).

Система обучения обмену карточками состоит из шести фаз.

Сначала ребенка учат передавать карточку в обмен на желаемое. Постепенно процесс усложняется, увеличивается расстояние между собеседниками, между ребенком и книгой PECS, растет количество карточек, из которых ребенок учится выбирать необходимую. Затем ребенок учится строить фразу из двух и более слов, отвечать на вопросы и комментировать.

* Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. — М.: Теревинф, 2011.

Детям очень нравится использовать карточки PECS, они замотивированы на получение желаемого. Главная задача специалистов — соблюдать все правила и обучать согласно протоколам. Если что-то не получается, ребенок не использует карточки PECS, значит, где-то была совершена ошибка, и необходимо сделать шаг назад.

По мере отработки каждой фазы PECS необходимо помнить о важности *интенсивности и генерализации навыка*. Когда специалист планирует обучать применению PECS на занятии, он должен продумать и подготовить множество возможностей для реализации навыка просьбы. Каждую инициативу ребенка следует использовать в качестве обучения. Чем чаще ребенок будет тренировать навык, тем быстрее он его освоит. За время одного занятия у ребенка должно быть не менее 40 возможностей. Необходимо расширять список предметов и активностей, которые ребенок может попросить при помощи карточки. Нужно также следить за разнообразием условий, в которых будет реализована просьба. Ребенка необходимо научить просить за столом, на ковре, во время занятий со специалистами, в группе, в раздевалке, в музыкальном зале и т.д. Также следует учить инициировать просьбу с разными людьми. Если не уделять этому пристального внимания, можно столкнуться с ситуацией, когда ребенок научится использовать карточки PECS только в кабинете логопеда. Задача взрослого — научить ребенка инициировать просьбу разных предпочтений, в разных обстоятельствах, с разными людьми.

Обеспечение высокой интенсивности реализации навыка просьбы необходимо не только на стадии обучения. Даже когда ребенок хорошо овладел системой общения при помощи карточек, интенсивность нужна для поддержания этого навыка. Когда ребенок находится в детском саду, педагоги и специалисты продумывают, что и когда может попросить ребенок. Важно обеспечить ему множество возможностей просьбы не только в свободное время, но и во время занятий. Взрослые могут использовать технику «саботажа», вынуждая ребенка просить недостающий предмет. Например: дают задание раскрасить, но не дают карандаш или бумагу; просят сесть, но убирают стул; посадят обедать

и забудут о ложке. Все члены команды, работающие с ребенком, обучаются системе PECS. К отработке коммуникативных навыков привлекаются не только педагоги и тьюторы, но и помощники воспитателя, инструктор по физкультуре, музыкальный работник. Каждый из них может спровоцировать ситуацию общения, обогатив опыт ребенка.

Пример развития навыка просьбы посредством системы альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS)

Ане 4 года, она не пользуется речью, выраженная задержка в развитии коммуникативных навыков. Просить не умеет, иногда может указать жестом на желаемый предмет, чаще всего выхватывает нужную игрушку или сладости у других. Если объект находится вне зоны досягаемости — пытается самостоятельно достать. Если ей не удается получить желаемое — кричит, устраивает истерики, бьет руками. Если нужно отказаться от чего-либо — кричит, во время крика может покачать головой: «нет» (рис. 9, с. 142–143).

В детском саду специалистами были собраны данные о поведении. Были выделены четыре вида поведения (забирается на верхние полки, подставляя стул; кричит; выхватывает нужный ей объект; бьет руками, если не получается выхватить), определена их функция (доступ к предмету) и частота (рис. 10).

С целью развития навыка просьбы Аню обучали при помощи карточек PECS. Специалистами создавалось множество ситуаций, в которых Аня могла попросить предмет у окружающих. В течение полутора месяцев Аня овладела четырьмя фазами PECS и научилась передавать полосу с фразой «Я хочу... (картинка с изображением предмета)».

Повторный анализ целевого поведения показал значительное снижение частоты проявлений социально неприемлемого поведения.

Аня перестала забираться на высокие шкафы и полки за желаемой игрушкой или сладостью. Выхватывает предметы, кричит и бьет руками значительно реже — если не получает желаемое моментально после просьбы. Было принято решение о продолжении развития навыка просьбы при

Имя ребенка Аня 4 года

Дата заполнения Сентябрь 2020

Уровень 1. Ненамеренное поведение 0-3 мес	A 1. Выражение дискомфорта	A 2. Выражение комфорта					A 3. Проявляет интерес к другим людям			
Уровень 2. Намеренное поведение 3-6 мес.	B 1. Протестует	B 2. Продолжает действие		B 3. Желает получить больше			B 4. Привлекает внимание			
Уровень 3. Нестандартное общение 6-12 мес.	C 1. Отказывается / отвергает что-либо	C 2. Желает продолжать чем-то заниматься	C 3. Желает заниматься чем-то новым	C 4. Просит еще	C 5. Делает выбор	C 6. Просит новый объект	C 8. Требуется внимания			
Уровень 4. Стандартное общение 12-18 мес.	C 1. Отказывается / отвергает что-либо	C 2. Желает продолжать чем-то заниматься	C 3. Желает заниматься чем-то новым	C 4. Просит еще	C 5. Делает выбор	C 6. Просит новый объект	C 8. Требуется внимания			
Уровень 5. Конкретные символы 12-24 мес.	C 1. Отказывается / отвергает что-либо	C 2. Желает продолжать чем-то заниматься	C 3. Желает заниматься чем-то новым	C 4. Просит еще	C 5. Делает выбор	C 6. Просит новый объект	C 7. Требуется отсутствующий объект	C 8. Требуется внимания	C 9. Демонстрирует привязанность	
Уровень 6. Абстрактные символы 18-24 мес.	C 1. Отказывается / отвергает что-либо	C 2. Желает продолжать чем-то заниматься	C 3. Желает заниматься чем-то новым	C 4. Просит еще	C 5. Делает выбор	C 6. Просит новый объект	C 7. Требуется отсутствующий объект	C 8. Требуется внимания	C 9. Демонстрирует привязанность	
Уровень 7. Язык < 24 мес.	C 1. Отказывается / отвергает что-либо	C 2. Желает продолжать чем-то заниматься	C 3. Желает заниматься чем-то новым	C 4. Просит еще	C 5. Делает выбор	C 6. Просит новый объект	C 7. Требуется отсутствующий объект	C 8. Требуется внимания	C 9. Демонстрирует привязанность	
	Отказ	Запрос								

Коммуникативная матрица – профиль
Charly Rowland, PhD
1990, 1996, 2004

- уже не использует
- на стадии усвоения
- усвоено
- не использует

Рис. 9. Пример развития навыка просьбы посредством системы альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS)

Кто заполняет Д.Н.

C10. Приветствует людей / здоровается	C11. Предлагает что-то / делится	C12. Привлекает внимание внимание другого	C13. Использует форму вежливого общения	C14. Отвечает на вопросы «да»/ «нет»	C15. Задает вопросы		
C10. Приветствует людей / здоровается	C11. Предлагает что-то / делится	C12. Привлекает внимание внимание другого	C13. Использует форму вежливого общения	C14. Отвечает на вопросы «да»/ «нет»	C15. Задает вопросы	C16. Называет предметы/людей	C17. Комментирует
C10. Приветствует людей / здоровается	C11. Предлагает что-то / делится	C12. Привлекает внимание внимание другого	C13. Использует форму вежливого общения	C14. Отвечает на вопросы «да»/ «нет»	C15. Задает вопросы	C16. Называет предметы/людей	C17. Комментирует
C10. Приветствует людей / здоровается	C11. Предлагает что-то / делится	C12. Привлекает внимание внимание другого	C13. Использует форму вежливого общения	C14. Отвечает на вопросы «да»/ «нет»	C15. Задает вопросы	C16. Называет предметы/людей	C17. Комментирует
Социальное взаимодействие				Информация			

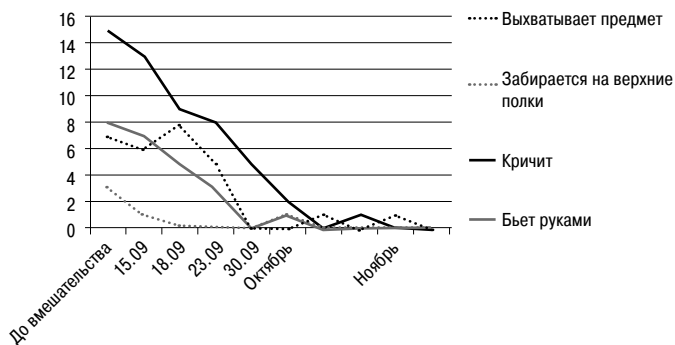


Рис. 10. Данные о частоте проявления поведения

помощи карточек PECS и введении программы по развитию умения ждать.

Дальнейшее развитие языка и коммуникации

Просьба — не единственная функция коммуникации. Ребенка необходимо научить отказываться, комментировать увиденное, задавать вопросы и отвечать на них. В этом могут помочь более функциональные средства альтернативной и аугментативной коммуникации, такие как коммуникативные доски и различные программы для планшетов.

Коммуникативная доска

Коммуникативная доска* относится к неэлектронным системам альтернативной коммуникации. Этот низкотехнологичный и потому дешевый аналог электронных коммуникативных планшетов позволяет расширить речевые возможности ребенка в процессе общения. Если ребенок освоил правила коммуникации и его словарный запас позволяет выстраивать

* Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра / Ред.-сост. В. Рыскина. — СПб.: Скифия, 2016.

фразу, коммуникативная доска может стать хорошим инструментом общения.

Коммуникативная доска включает два вида полей: основное и вспомогательные.

На каждом поле представлены картинки / символы, указывая на которые ребенок будет общаться. Для определения содержания коммуникативной доски нужно понаблюдать за ребенком и составить список слов, необходимых ему для выражения коммуникативных потребностей. Важно помнить, что это инструмент общения ребенка, а значит, он должен содержать только те слова, которые ребенок будет использовать, а не те, которые педагоги или родители хотели бы, чтобы он употреблял.

Технический прогресс нашего времени и доступность различных электронных гаджетов и компьютерных программ позволяют использовать вместо коммуникативных досок различные приложения для общения. В последнее время использование высокотехнологичных устройств широко распространено.

Электронные средства АДК

Достоинством электронных коммуникативных устройств является большой объем памяти, который позволяет включить большое количество слов. Они оснащены устройством, позволяющим воспроизводить речь, предоставляют больше коммуникативных возможностей, позволяют выступать инициатором общения даже на расстоянии.

Коммуникативным устройством может стать любой планшет или телефон с установленной программой для АДК. Существует множество различных платных и бесплатных программ. Среди часто используемых бесплатных программ можно выделить LetMeTalk (<http://www.letmetalk.info/ru>), LINKa (<http://linka.su/>). Важным условием, без соблюдения которого ребенок не будет использовать такой планшет с целью коммуникации, является полное отсутствие игр и возможности просматривать видеозаписи. При помощи этого устройства ребенок должен только общаться.

Преимущества коммуникативной доски и высокотехнологичных средств АДК:

- позволяют осуществить больше коммуникативных актов/функций;
- могут включаться разные партнеры по коммуникации;
- способствуют развитию речи;
- дают возможность использования более сложных грамматических структур.

Для введения таких средств АДК ребенок должен:

- уметь инициировать контакт для общения;
- хорошо понимать и узнавать рисунки, фотографии небольшого размера;
- понимать ситуацию общения;
- использовать указательный жест;
- иметь в своем словаре 20–25 слов и более;
- иметь развитые навыки классификации.

Правила выбора словаря

На основном поле располагаются базовые слова. К ним относятся:

- часто используемые глаголы (хочу, есть, пить, играть, помоги, дай, возьми, посмотри);
- местоимения (при условии что ребенок их различает);
- слова, обозначающие окончание или продолжение действия (еще, все, закончили);
- вопросы (где? куда? что это?);
- короткие ответы (да, нет).

Также на этом поле можно разместить слова приветствия и вежливости (привет, пока, спасибо).

На вспомогательные полоски (или папки в случае использования электронных планшетов) помещаются специфические слова, разделенные на группы. Чаще всего это существительные (любимые объекты, части тела), числительные, прилагательные, редко используемые глаголы («поливать», если ребенок любит поливать цветы).

Сначала на коммуникативное устройство помещаем самые мотивационные слова и даем ребенку возможность освоить фразу. Затем постепенно добавляем остальные.

При помощи таких средств АДК можно научить ребенка не только просить желаемое, но и задавать вопросы, комментировать увиденное, вести диалог.

Основная задача специалиста, отвечающего за развитие коммуникативных навыков, — включение в содержание необходимых слов, соответствующих коммуникативным запросам ребенка, поддержание интенсивности использования коммуникативной доски и, конечно же, генерализация использования с разными людьми, в разных ситуациях.

Пример использования коммуникативной доски на занятии для ответов на вопросы

Артем, 5 лет. Пассивный словарь сильно преобладает над активным. Активный словарь составляют звукоподражания животным, «мама», «папа», «киса». После подсказки взрослого может согласиться и отказаться словами «да», «нет», поздороваться в ответ взрослому: «привет». Обучается использованию коммуникативной доски. Умеет просить, выстраивая фразу «Я хочу... (предмет)», выражение просьбы действием находится на стадии усвоения. Активно использует указательный жест, пытаясь привлечь внимание к увиденному на улице объекту (самолет, собака). Хорошо развиты навыки соотношения, классификации, различения по функции (рис. 11).

На занятиях, требующих вербального ответа, чаще всего был невнимательным, не слушал педагога, крутился, убегал с занятия, вокализировал. Включался в учебу, только когда его просили показать что-либо на картинке. Педагоги жаловались, что Артем мешает проводить занятия. Куратором ребенка были выделены два вида поведения (убегание из-за стола и вокализация отдельных звуков), функцией которых было избегание деятельности.

Была разработана программа вмешательства. В связи с тем, что Артем активно использовал коммуникативную доску с целью выражения просьбы (фразы из трех слов) и отказа (нет, не хочу), было принято решение использовать ее на занятиях. Сначала педагоги задавали Артему вопросы, требующие ответа «да/нет», затем Артем научился отвечать

Имя ребенка Артем Блет

Дата заполнения _____

Уровень 1. Ненамеренное поведение 0-3 мес	A 1. Выражение дискомфорта	A 2. Выражение комфорта					A 3. Проявляет интерес к другим людям		
Уровень 2. Намеренное поведение 3-6 мес.	B 1. Протестует	B 2. Продолжает действие		B 3. Желает получить больше			B 4. Привлекает внимание		
Уровень 3. Нестандартное общение 6-12 мес.	C 1. Отказывается / отвергает что-либо	C 2. Желает продолжать чем-то заниматься	C 3. Желает запоминаться чем-то новым	C 4. Просит еще	C 5. Делает выбор	C 6. Просит новый объект	C 8. Требуется внимания	C 9. Демонстрирует привязанность	
Уровень 4. Стандартное общение 12-18 мес.	C 1. Отказывается / отвергает что-либо	C 2. Желает продолжать чем-то заниматься	C 3. Желает запоминаться чем-то новым	C 4. Просит еще	C 5. Делает выбор	C 6. Просит новый объект	C 8. Требуется внимания	C 9. Демонстрирует привязанность	
Уровень 5. Конкретные символы 12-24 мес.	C 1. Отказывается / отвергает что-либо	C 2. Желает продолжать чем-то заниматься	C 3. Желает заниматься чем-то новым	C 4. Просит еще	C 5. Делает выбор	C 6. Просит новый объект	C 7. Требуется отсутствующий объект	C 8. Требуется внимания	C 9. Демонстрирует привязанность
Уровень 6. Абстрактные символы 18-24 мес.	C 1. Отказывается / отвергает что-либо	C 2. Желает продолжать чем-то заниматься	C 3. Желает заниматься чем-то новым	C 4. Просит еще	C 5. Делает выбор	C 6. Просит новый объект	C 7. Требуется отсутствующий объект	C 8. Требуется внимания	C 9. Демонстрирует привязанность
Уровень 7. Язык < 24 мес.	C 1. Отказывается / отвергает что-либо	C 2. Желает продолжать чем-то запоминаться	C 3. Желает запоминаться чем-то новым	C 4. Просит еще	C 5. Делает выбор	C 6. Просит новый объект	C 7. Требуется отсутствующий объект	C 8. Требуется внимания	C 9. Демонстрирует привязанность
	Отказ	Запрос							

Коммуникативная матрица – профиль
Charly Rowland, PhD
1990, 1996, 2004



- уже не использует



- на стадии усвоения



- усвоено



- не использует

Рис. 11. Оценка по матрице коммуникации

Кто заполняет _____

C10. Приветствует людей / здоровается	C11. Предлагает что-то / делится	C12. Привлекает внимание внимание другого	C13. Использует форму вежливого общения	C14. Отвечает на вопросы «да»/ «нет»	C15. Задает вопросы		
C10. Приветствует людей / здоровается	C11. Предлагает что-то / делится	C12. Привлекает внимание внимание другого	C13. Использует форму вежливого общения	C14. Отвечает на вопросы «да»/ «нет»	C15. Задает вопросы	C16. Называет предметы/людей	C17. Комментирует
C10. Приветствует людей / здоровается	C11. Предлагает что-то / делится	C12. Привлекает внимание внимание другого	C13. Использует форму вежливого общения	C14. Отвечает на вопросы «да»/ «нет»	C15. Задает вопросы	C16. Называет предметы/людей	C17. Комментирует
C10. Приветствует людей / здоровается	C11. Предлагает что-то / делится	C12. Привлекает внимание внимание другого	C13. Использует форму вежливого общения	C14. Отвечает на вопросы «да»/ «нет»	C15. Задает вопросы	C16. Называет предметы/людей	C17. Комментирует
Социальное взаимодействие				Информация			

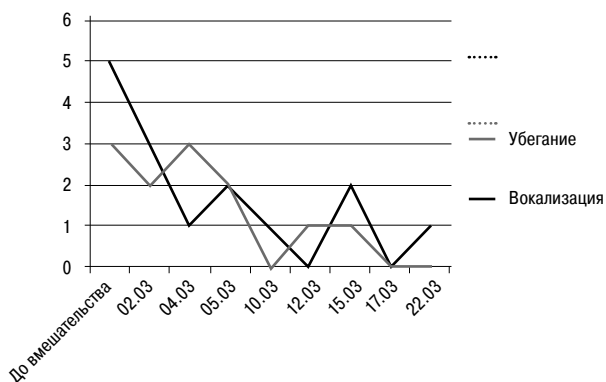


Рис. 12. Данные о частоте проявления поведения

на вопрос «Что это?». Для развития положительного отношения к занятиям первое время вопросы относились к сфере интересов Артема, постепенно тематика расширялась. Артем стал чувствовать себя более успешным, улыбался, когда отвечал на вопросы, появилось положительное отношение к занятию. Частота проблемного поведения стала снижаться, но окончательно оно не исчезало (рис. 12).

Анализ поведения на занятии по окружающему миру

Более активное включение в занятие и расширение репертуара тем, на которые можно было выстроить диалог с Артемом, ограничивалось словарным запасом коммуникативной доски, и специалисты стали использовать на занятиях доски ответов.

Использование досок для ответов на занятиях в детском саду

Средства альтернативной и аугментативной коммуникации отлично помогают детям общаться и расширяют диапазон их коммуникативных возможностей. Специалисты не всегда могут разместить на коммуникативной доске слова, относящиеся к лексическим темам, так как, вероятнее всего, ребенок не будет использовать названия насекомых или животных

жарких стран каждый день, а большой объем редко используемых слов на коммуникативном устройстве будет мешать ребенку найти нужное. Что же делать, когда ребенок понимает, о чем говорят, а вербальные возможности не позволяют ему активно включиться в занятие? В таких случаях можно использовать доски ответов. Это самостоятельно изготовленные листы с размещенными на них словами/картинками с подписями, необходимыми для общения на определенную тему. Перед занятием педагог продумывает, о чем он будет говорить, какие слова будут необходимы ребенку. После использования доски ответов хранятся в определенном месте, и при необходимости ребенок в любой момент может ими воспользоваться.

Пример использования доски ответов на занятии по окружающему миру. Тема «Зима» (см. цв. вкл., фото 21)

Слова педагога	Ответы ребенка (указывает на картинки)
Педагог показывает картинку и спрашивает: «Какое время года нарисовано на картинке?»	Это зима
Зимой идет снег и на земле образуются...	Сугробы
Какого цвета сугробы?	Сугробы белые
Зимой бывает листопад?	Листопад нет
Зимой после дождя растут грибы, собирают урожай?	Грибы нет
Какого цвета деревья осенью?	Деревья желтые
Какого цвета деревья зимой?	Деревья белые
Что мальчик наденет зимой: плащ или шубу?	Шубу
Что дети лепят из снега? (на картинке)	Снеговика
На чем катаются дети зимой? (на картинке)	На санках, лыжах
Можно зимой кататься на велосипеде, роликах?	Велосипед нет, ролики нет
Нужны зимой санки, лыжи?	Санки да, лыжи да

Анализ поведения на занятии по окружающему миру с использованием доски ответов

На данном занятии Артем был полностью включен. Проговаривая с детьми материал, педагог каждый раз просила Артема показать на своей доске новые для него слова

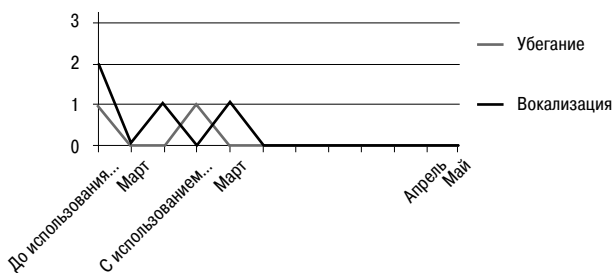


Рис. 13. Данные о частоте проявления поведения

(снегопад, сугробы), а также что нарисовано на сюжетных картинках, задавала вопросы, на которые ребенок отвечал при помощи доски ответов. Артем активно слушал и отвечал на вопросы. Случаев проблемного поведения не наблюдалось. Воспитатель была удивлена знаниями Артема. Во время контрольного наблюдения в апреле и мае проблемное поведение не проявлялось.

Скрипты и социальные сценарии

Скрипты, или социальные сценарии^{*}, — это ряд техник, созданных для улучшения социального взаимодействия для детей с РАС. Они помогают детям с аутизмом начать и продолжать общение. Скрипты можно использовать с детьми, владеющими навыком чтения. Они представляют собой полосу с текстовой подсказкой. Скрипт может выглядеть как отдельное слово, фраза или предложение. Как и любое средство АДК, скрипты ребенок всегда носит с собой. При попадании в трудную коммуникативную ситуацию он может достать скрипт и прочесть нужную фразу. Например: Вася подошел к группе детей, играющих в песочнице, с желанием поиграть с ними, но не знает, что нужно сказать и сделать. Он достает из кармана скрипт со словами «Давайте играть

^{*} Reagon K.A., Higbee T.S. Parent-implemented script fading to promote play-based verbal initiations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 2009; 42(3):659–664. DOI:10.1901/jaba.2009.42–659

вместе» или «Можно поиграть с вами?» и читает, обращаясь к детям.

Как и от любой подсказки, от прописанных сценариев необходимо постепенно отходить. Когда ребенок уже уверенно использует скрипт, от него начинают убирать/отрезать последние слова, постепенно сокращая написанную фразу, пока ребенок полностью не научится обходиться без нее.

Пример развития навыка просьбы, обращенной к сверстнику, при помощи скрипта

Вася, 6,5 года. Речь развита хорошо, может выстраивать фразы, состоящие из пяти слов, с использованием предлогов и местоимений. Может свободно отвечать на поставленные вопросы. Умеет читать, хорошо понимает смысл прочитанного. С инициацией общения испытывает трудности. Очень любит играть в догонялки с детьми, но попросить их об этом затрудняется, особенно если дети заняты своей игрой. Ходит вокруг детей молча, может ударить, разрушить постройки или кинуть песок и убежать. Когда дети за ним бегают, радуется и смеется (рис. 14).

Специалист по развитию навыков коммуникации подготовила для Васи скрипт «Давайте играть в догонялки», а также провела беседу с детьми в группе и попросила их соглашаться играть с Васей, как только он их попросит.

Скрипт показали Васе, объяснили, для чего он нужен и в чем он ему поможет, положили в карман куртки. На прогулке, когда Вася начинал ходить вокруг детей, подходил взрослый и помогал достать и прочесть скрипт. Дети сразу соглашались играть. Вскоре Вася стал самостоятельно использовать скрипт.

Результаты анализа поведения представлены на рис. 15.

До разработки программы помощи Вася с целью доступа к деятельности (игра в догонялки) бил детей ладонью по плечу 3 раза, рушил ногой постройки 4 раза, бросал игрушки в детей 2 раза в день.

Использование скрипта помогло Васе приглашать детей поиграть с ним. В результате частота проблемного поведения снизилась. Дети в группе перестали бояться Васю

Имя ребенка Вася 6,5летДата заполнения Декабрь 2020

Уровень 1. Ненамеренное поведение 0-3 мес	A 1. Выражение дискомфорта	A 2. Выражение комфорта					A 3. Проявляет интерес к другим людям		
Уровень 2. Намеренное поведение 3-6 мес.	B 1. Протестует	B 2. Продолжает действие		B 3. Желает получить больше			B 4. Привлекает внимание		
Уровень 3. Нестандартное общение 6-12 мес.	C 1. Отказывается / отвергает что-либо	C 2. Желает продолжать чем-то заниматься	C 3. Желает запомнить что-то новым	C 4. Просит еще	C 5. Делает выбор	C 6. Просит новый объект	C 8. Требуется внимания	C 9. Демонстрирует привязанность	
Уровень 4. Стандартное общение 12-18 мес.	C 1. Отказывается / отвергает что-либо	C 2. Желает продолжать чем-то заниматься	C 3. Желает запомнить что-то новым	C 4. Просит еще	C 5. Делает выбор	C 6. Просит новый объект	C 8. Требуется внимания	C 9. Демонстрирует привязанность	
Уровень 5. Конкретные символы 12-24 мес.	C 1. Отказывается / отвергает что-либо	C 2. Желает продолжать чем-то заниматься	C 3. Желает запомнить что-то новым	C 4. Просит еще	C 5. Делает выбор	C 6. Просит новый объект	C 7. Требуется отсутствующий объект	C 8. Требуется внимания	C 9. Демонстрирует привязанность
Уровень 6. Абстрактные символы 18-24 мес.	C 1. Отказывается / отвергает что-либо	C 2. Желает продолжать чем-то заниматься	C 3. Желает запомнить что-то новым	C 4. Просит еще	C 5. Делает выбор	C 6. Просит новый объект	C 7. Требуется отсутствующий объект	C 8. Требуется внимания	C 9. Демонстрирует привязанность
Уровень 7. Язык < 24 мес.	C 1. Отказывается / отвергает что-либо	C 2. Желает продолжать запомнить	C 3. Желает запомнить что-то новым	C 4. Просит еще	C 5. Делает выбор	C 6. Просит новый объект	C 7. Требуется отсутствующий объект	C 8. Требуется внимания	C 9. Демонстрирует привязанность
	Отказ	Запрос							

Коммуникативная матрица – профиль
Charly Rowland, PhD
1990, 1996, 2004



- уже не использует



- на стадии усвоения



- усвоено



- не использует

Рис. 14. Оценка по матрице коммуникации

Кто заполняет _____ ДН _____

C10. Приветствует людей / здоровается	C11. Предлагает что-то / делится	C12. Привлекает внимание внимание другого	C13. Использует форму вежливого общения	C14. Отвечает на вопросы «да»/ «нет»	C15. Задает вопросы		
C10. Приветствует людей / здоровается	C11. Предлагает что-то / делится	C12. Привлекает внимание внимание другого	C13. Использует форму вежливого общения	C14. Отвечает на вопросы «да»/ «нет»	C15. Задает вопросы	C16. Называет предметы/людей	C17. Комментирует
C10. Приветствует людей / здоровается	C11. Предлагает что-то / делится	C12. Привлекает внимание внимание другого	C13. Использует форму вежливого общения	C14. Отвечает на вопросы «да»/ «нет»	C15. Задает вопросы	C16. Называет предметы/людей	C17. Комментирует
C10. Приветствует людей / здоровается	C11. Предлагает что-то / делится	C12. Привлекает внимание внимание другого	C13. Использует форму вежливого общения	C14. Отвечает на вопросы «да»/ «нет»	C15. Задает вопросы	C16. Называет предметы/людей	C17. Комментирует
Социальное взаимодействие				Информация			

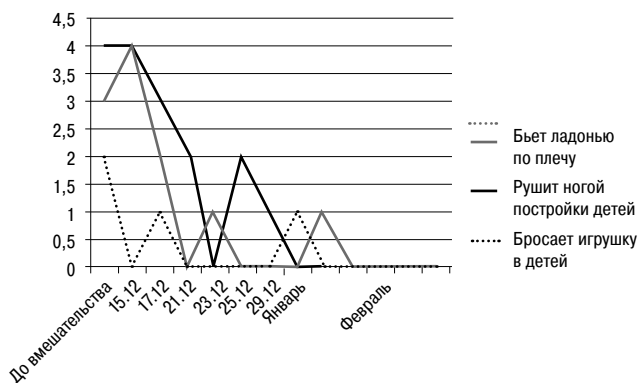


Рис. 15. Данные о частоте проявления поведения

и начали с удовольствием играть с ним. Проблемное поведение стало проявляться не на каждой прогулке, а только несколько раз в неделю, а в феврале совсем исчезло и более не проявлялось.

Условия успешного использования АДК. Регулярное применение в естественном контексте и важность обучения партнеров по коммуникации

На первых фазах обучение осуществляется специалистами, знающими цель каждой фазы, хорошо владеющими всеми тонкостями обучающего процесса, техникой оказания подсказки, исправления ошибки и критериями усвоения навыка. По мере усвоения навыка к процессу подключаются обученные и способные поддержать инициативу ребенка воспитатели, помощники воспитателя и другие взрослые, взаимодействующие с ребенком. Выходя за пределы детского сада, ребенок не перестает общаться. Ему по-прежнему необходимо средство АДК.

Успех общения зависит от коммуникативных навыков каждого участника. В случае общения с ребенком, использующим систему АДК, успех зависит от навыков не только ребенка,

но и его партнера по общению. Исследования показывают огромную важность обучения партнеров по коммуникации^{*}.

Задача специалистов — рассказать всем сотрудникам, взаимодействующим с детьми, и родителям о пользе АДК для ребенка, о важности развития его навыков общения при помощи АДК, а также научить поддерживать коммуникацию и создавать для нее условия.

Важно помнить:

- Выбор системы АДК, скорость освоения, расширение словаря всегда индивидуальны.
- Система АДК — это язык ребенка, она всегда должна быть с ним.
- Все взрослые, взаимодействующие с ребенком, должны знать, как пользоваться системой АДК.
- Задача взрослых — показать, что общение приносит позитив и радость.

Примеры ситуаций, способствующих развитию навыка просьбы

Сначала педагог обучает просить предметы, находящиеся в поле зрения, а затем — отсутствующие. Начинается обучение с выражения просьбы существительным, а затем добавляются глаголы в виде просьбы различных действий. Очень важно научить просить о помощи.

Переодевание

Ребенок может попросить предметы одежды, которые будут находиться в руках взрослого или вне зоны досягаемости (на шкафчике). Может попросить о помощи обобщающим словом «помоги» или словами-действиями: надень, обуй, застегни, сними.

Мытье рук

Ребенок может попросить мыло, полотенце, открыть/закрыть кран, вытереть руки.

^{*} Jennifer Kent-Walsh & David McNaughton. Communication Partner Instruction in AAC: Present Practices and Future Directions, Augmentative and Alternative Communication. 2005, 21:3, 195–204, DOI: 10.1080/07434610400006646

Прием пищи

Попросить кусочек хлеба, добавки (можно давать любимую еду маленькими кусочками или порциями, тогда ребенок сможет попросить несколько раз), столовые приборы, салфетку.

Игровая деятельность

Любимые игрушки, книги и т.д. размещаются на верхних полках, провоцируя просьбу достать их. Можно положить их в закрывающиеся контейнеры, стимулируя просьбу открыть или закрыть их. Ребенок может попросить включить музыкальную игрушку, если не знает, где находится выключатель, или отсутствуют батарейки.

Игры на прогулке

Взрослый может заблокировать подход ребенка к качелям, горке, давая возможность попросить. Покачав ребенка на качелях несколько секунд, можно сделать паузу, пока ребенок не попросит продолжить: кати, качели, толкай, крути и т.д.

Во время занятий изобразительной деятельностью

Ребенок может попросить клей, карандаш, бумагу, краски, кисточки, пластилин и т.д. — любой предмет, необходимый при выполнении задания. Также это могут быть действия — нарисуй, приклей, обведи, — если ребенку необходима помощь.

В этой главе мы представили наш опыт развития навыков коммуникации у детей с РАС, обсудили возможности и различные варианты систем альтернативной и дополнительной коммуникации, поделились некоторыми примерами практического применения систем АДК. В следующей главе мы попробуем рассказать о поведенческих трудностях и о том, как использование средств АДК в комплексной программе помощи влияет на изменение поведения ребенка с РАС.

Глава 8.

Работа с трудным поведением

Когда говорят об особенностях детей с РАС, часто упоминают о том, что они испытывают трудности с инициацией и поддержанием коммуникации, пониманием социальных норм и правил, стремятся к постоянству и следуют всевозможным ритуалам. Нежелательное поведение (агрессия, крики, убежание и т.д.) не относится к ключевым дефицитам РАС, однако значительно затрудняет нахождение ребенка в коллективе сверстников. Трудности в поведении нередко мешают детям с РАС взаимодействовать с окружающими, получать новые навыки, социализироваться в обществе.

По мнению педагогов и специалистов нашего детского сада, именно трудности в поведении чаще всего препятствуют инклюзии и процессу обучения.

Вася, 4 года. Каждый раз, когда начиналось занятие, Вася громко кричал, сбрасывал все материалы со стола. Воспитателю удавалось уговорить Васю посидеть спокойно. Когда он успокаивался, ему давали задание. Вася, не выполняя задание, начинал снимать с себя одежду, и помощнику воспитателя приходилось выводить его из-за стола и, преодолевая сопротивление, одевать. Воспитатель в это время старалась объяснить задание остальным детям группы. Чаще всего Васю к занятию уже не возвращали, чтобы он не мешал другим.

Что же делать, если на ребенка не действуют уговоры и доводы? Как справиться с его поведением?

Поведенческие науки считают, что любое поведение имеет свою причину. С его помощью человек добивается определенных целей, хочет что-то получить либо от чего-то отказаться. У аутичного ребенка это может проявляться в виде социально неприемлемого, нежелательного или опасного поведения и бывает связано с трудностью выражения потребностей, сложностями с саморегуляцией и закрепившимся предыдущим опытом взаимодействия.

Основной постулат прикладного анализа поведения — каждое действие человека (поведение) сформировано окружением и его реакциями. Изменив окружение и действия других людей, можно повлиять на поведение.

Для работы с поведением всегда необходимо установить его причину (функцию поведения), т. е. нужно выяснить, что ребенок получил или чего избежал в результате того или иного действия. А зная причину поведения, можно спланировать вмешательство, чтобы скорректировать его. Методики оценки функций поведения были рассмотрены ранее, в главе 5 «Методы диагностики и оценки у детей с РАС».

Стратегии преодоления нежелательного поведения

Все стратегии преодоления нежелательного поведения делятся на две группы: проактивные и реактивные стратегии.

Проактивные стратегии направлены на предотвращение проявлений нежелательного поведения, а *реактивные* — на то, чтобы последствия уже возникшего поведения снижали вероятность его повторения, делая его неэффективным, а также обеспечивали безопасность ребенка и окружающих.

В жизни каждый применяет проактивные стратегии. Например, чтобы не опоздать на работу — заводит будильник, заранее продумывает маршрут проезда, чтобы не замерзнуть — смотрит прогноз погоды, надевает теплую одежду и т. д.

Для человека с аутизмом проактивные стратегии должны учитывать его индивидуальные особенности, восполнять дефицитарные потребности и функции, изменять проблемную среду.

К проактивным методам относятся:

- позитивное подкрепление;
- безусловное подкрепление;
- организация окружающего пространства;
- визуальная поддержка;
- изменение инструкции/указания;
- использование поведенческих моментов (инструкции, инерция поведения, постепенное изменение запроса);
- тренинг функциональной коммуникации;
- системы аугментативной и альтернативной коммуникации;
- развитие навыков.

К реактивным стратегиям вмешательства относятся различные способы реакции на поведение: подкрепление желательного поведения, дифференциальное подкрепление, развитие поведения, несовместимого с нежелательным, и т.д.

Одна из наиболее часто встречающихся реакций на нежелательное поведение — гашение.

«Гашение (Extinction) — это прекращение подкрепления поведения, которое в прошлом подкреплялось»^{*}.

Ребенку необходимо показать, что проблемное поведение больше не дает результатов, что есть другие способы получить желаемое. Влияя на поведение ребенка, взрослым необходимо отслеживать свои действия. Возможно, появится необходимость изменить и собственное поведение.

Тщательное планирование проактивных стратегий может позволить снизить частоту нежелательного поведения, так что применять процедуры гашения не придется. Однако это происходит далеко не во всех случаях.

Стратегии гашения нежелательного поведения всегда определяются его причиной

Примеры стратегий в случае, если функция поведения — привлечение внимания

- Не уделять внимание ребенку при проблемном поведении.
- Игнорировать нежелательное поведение, которое использовалось для получения внимания.

^{*} Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. С. 74.

Примеры применения данных стратегий

- Ребенка больше не ругают за разговоры в неподходящее время.
- Больше не обращают внимания при выкрике с места вместо поднятия руки.
- Ребенок не получает внимания, когда начинает плакать после слова «нет».

«Не получает внимания» в данном случае означает, что не нужно разговаривать с ребенком, кричать, смеяться, улыбаться ему, показывать свое недовольство или любые другие эмоции даже невербальными способами. Окружающие стараются делать вид, что не увидели, не услышали, не поддерживают зрительный контакт, возможно отворачиваются и т.п. В случае проявлений опасных видов поведения прежде всего всем должна быть обеспечена безопасность, и сделать это необходимо без эмоционального проявления.

Пример стратегии в случае, если функция поведения — отказ или избегание

- Не позволять ребенку уходить от неприятного, нежелаемого события либо активности или избегать их с помощью проблемного поведения.

Примеры применения данной стратегии

- Больше обед не прекращается, если ребенок кричит или сталкивает со стола тарелку. Тарелка возвращается на стол, чтобы ребенок съел еще хотя бы одну ложку.
- Больше не делается перерыв или не завершается выполнение задания в случае бросания карандашей.

Если ребенок старается избежать выполнения инструкции, необходимо повторить инструкцию и проследить, чтобы она была выполнена.

Пример стратегии в случае, если функция поведения — доступ к предметам или деятельности

- Исключать, блокировать доступ к предпочитаемым предметам или видам деятельности за проблемное поведение.

Примеры применения данной стратегии

- Не дается мягкая игрушка, если ребенок отбирает ее у сверстника.

- Не разрешается просмотр мультфильма, если ребенок требует его, устраивая истерику.
- Не дается любимая еда, если ребенок валяется на полу в магазине.

Пример стратегии в случае, если функция поведения — автоматическое подкрепление

- Предотвращать вовлечение ребенка в поведение, направленные на самостимуляцию.

Примеры применения данной стратегии

- Надевается одежда с длинными рукавами или перчатки, если ребенок щиплет кожу.
- Надевается шлем, если ребенок бьется головой.
- Используется матовая ламинация дидактических материалов, если ребенок играет бликами на карточках.

Техника гашения поведения препятствует подкреплению нежелательного поведения, но использовать ее необходимо очень обдуманно. **Ни в коем случае нельзя допускать насилия, грубости**, добиваясь выполнения требований. Показывающий свою силу учит ребенка вести себя таким же образом.

В некоторых случаях в начале использования процедур гашения возможно временное ухудшение поведения ребенка. Когда нежелательное поведение перестает подкрепляться, ребенок может продолжать использовать его по привычке, но, не получая желаемого эффекта, будет усиливать: кричать еще громче, сильнее или чаще кусаться, истерики могут стать длительнее и интенсивнее. Такая реакция называется «угасательное обострение». Это кратковременное увеличение частоты поведения сразу после начала процедуры гашения. Впоследствии количество таких проявлений должно снижаться.

Специалисты и родители должны ожидать угасательного обострения и быть готовы продолжать отказывать ребенку в подкреплении. Угасательное обострение обычно говорит о том, что выбранные стратегии верны и с высокой вероятностью вмешательство будет эффективным*.

* Купер Д., Херон Т., Хьюард У. Прикладной анализ поведения. — М.: Практика, 2016.

Пример угасательного обострения

Алина, 5 лет, посещает группу интенсивной поведенческой поддержки в ресурсной зоне детского сада. Девочка не пользуется речью. Проблемное поведение при поступлении в группу: при предъявлении ей инструкции падала на пол и кричала.

При помощи сбора ABC-данных была выявлена функция поведения «отказ от деятельности». В соответствии с этим был разработан поведенческий план, включающий проактивные и реактивные стратегии. Количественный подсчет поведения показал увеличение частоты падений на пол и увеличение длительности криков после предъявления инструкции в первое время после начала реализации поведенческого плана. Это было расценено как угасательное обострение, и было принято решение продолжать выбранные стратегии. Постепенно частота целевого поведения стала снижаться, затем данный вид проблемного поведения исчез совсем (рис. 16–17).

Развитие замещающего поведения

Применение техник гашения не будет давать желаемых результатов, если не обучать детей новому для них замещающему поведению. Так, если не научить ребенка просить или отказываться социально приемлемым образом, то на смену одному поведению, с которым проводились процедуры гашения (например, плюется в ответ на требование выполнить задание), может прийти другое (например, бьет педагога в ответ на требование или ложится на пол).

Гашение нежелательного поведения (отсутствие подкрепления поведения) снижает частоту его проявления, но не устраняет причину. И следовательно, потребности ребенка остаются неудовлетворенными. Так как привычное поведение не приводит к цели, будет продолжаться поиск других поведений, которые приведут к тому же результату. Если аутичному ребенку не предложить к этому моменту допустимые виды замещающего поведения, то, скорее всего, следующие виды поведения, которые ребенок найдет

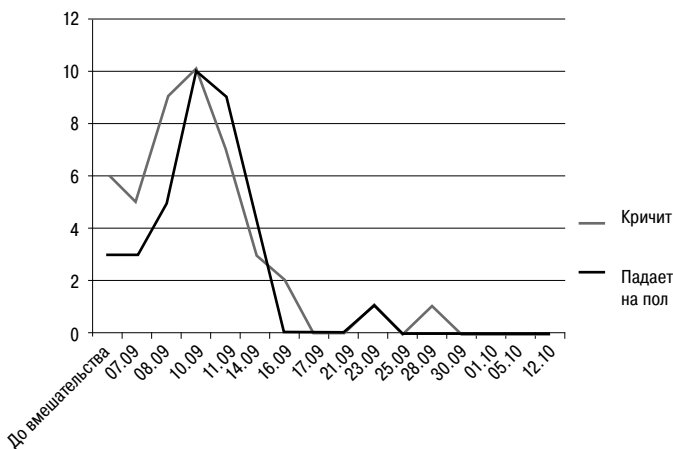


Рис. 16. Частота поведения

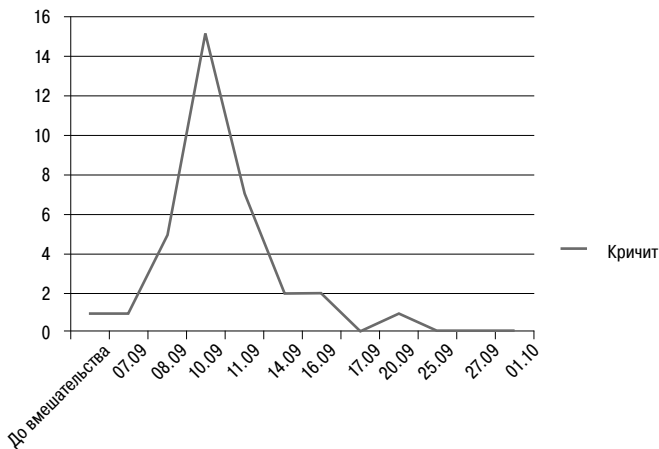


Рис. 17. Максимальное время крика, мин

самостоятельно, будут еще менее социально приемлемыми, а возможно, и более опасными.

Таким образом, еще раз подчеркнем: важная задача при разработке поведенческого плана — научить новым, приемлемым формам поведения, т.е. развить замещающее

поведение, которое будет осуществлять ту же функцию, что и нежелательное, и будет использоваться вместо него.

Замещающее поведение должно быть:

- проще в выполнении, чем нежелательное поведение;
- легким в обучении;
- понятным для окружающих.

Определившись с новым поведением, необходимо создать множество ситуаций, в которых ребенок будет обучаться его использованию. Чем больше будет ситуаций, позволяющих подкрепить замещающее поведение, тем быстрее оно сформируется. На стадии освоения требуется моментальное подкрепление каждого проявления нового замещающего поведения. После того как проблемное поведение исчезнет и ребенок станет уверенно использовать замещающее поведение, необходимо постепенно уменьшать поощрение.

Пример замещающего поведения

Максим, 6 лет. Посещает старшую группу комбинированной направленности. С целью коммуникации использует простую фразу. Испытывает трудности с навыком просьбы и отказа от чего-либо. Умеет читать простые предложения. Мотивация к учебной деятельности снижена. Боится ситуаций неуспеха, старается их избегать. Когда Максим не знает ответа или понимает, что задание для него трудное, изображает руками когти тигра, машет руками в сторону лица педагога и рычит. После интервью с педагогом в качестве целевого поведения был выбран паттерн, который был условно назван «прыжок в лицо педагогу» (сидя за столом напротив педагога лицом к лицу, сгибает руки в локтях, приводит кисти к плечам, сгибает пальцы, демонстрируя «когти тигра», соскакивает с места, разгибает руки в сторону педагога, останавливая их на расстоянии 10 см до его лица). Данные АВС-анализа показали, что функцией этого паттерна поведения являлся отказ от деятельности. В качестве замещающего поведения был выбран навык просьбы посредством карточки с написанным словом «помоги». Когда давалось задание, с выполнением которого у Максима могли возникнуть трудности, то педагог, не дожидаясь «прыжка», помогал

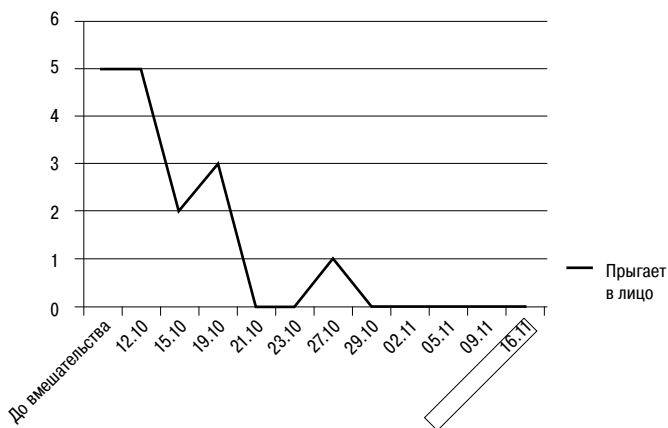


Рис. 18. Данные о частоте проявления поведения

ему показывать и называть карточку «Помоги», после чего Максиму оказывалась помощь с выполнением задания. Постепенно Максим научился самостоятельно показывать и называть карточку «Помоги», когда нуждался в помощи. Данная стратегия позволила исключить проявление нежелательного поведения (рис. 18). Следующей целью была выбрана просьба о помощи без визуальной подсказки в виде карточки.

Общие стратегии управления поведением

- Обращайте внимание, когда ребенок ведет себя желаемым образом.
- Всякий раз подкрепляйте целевое поведение, как только оно возникает.
- Используйте мотиваторы регулярно. При необходимости применяйте визуальную поддержку (для себя) или попросите кого-то напоминать вам постоянно использовать подкрепления. Для того чтобы не забывать о них, можно поставить себе на беззвучный режим таймер с вибрацией, который будет напоминать вам каждые 2 минуты, что нужно подкрепить проявление желаемого поведения (например, хорошо сидишь/

отвечаешь или внимательно слушаешь). При этом нежелательное поведение никогда не называется (не выкрикиваешь с места, не вертишься и т.д.).

- Игнорируйте и перенаправляйте.
- Если ребенок пытается добиться вашего внимания неприемлемым образом, постарайтесь не реагировать на это поведение, подождите, пока он перестанет это делать, а затем перенаправьте ребенка обратно к выполняемой задаче.
- Если ребенок говорит на недозволенные темы или использует ненормативную лексику, задайте вопрос на допустимую тему, не реагируя негативно на ту неприемлемую, о которой завел речь ребенок.

Разработка плана поведенческого вмешательства

План поведенческого вмешательства (или поведенческий план) — это документ, который предлагает эффективные стратегии для работы с нежелательным поведением ребенка^{*}.

Существуют различные варианты планов поведенческого вмешательства, но все они включают в себя похожие разделы. Прежде всего это общая часть, в которой указываются все основные данные ребенка (ФИО, дата рождения, возраст, медицинский диагноз, заключение ПМПК). Затем идет часть, в которой четко и подробно описано поведение ребенка, его функция, частота и степень выраженности, а также обозначены предполагаемые сроки реализации вмешательства. Основной частью плана поведенческого вмешательства будет подробное описание реактивных и проактивных стратегий, а также стратегий по развитию замещающего поведения. Очень важно прописать и режим подкрепления приемлемого поведения.

План поведения разрабатывает специалист, отвечающий за поведение ребенка. В нашем ДООУ это может быть

* Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018.

и психолог, и специальный педагог, и учитель-логопед, обученный поведенческим технологиям и курирующий ребенка. В плане поведенческого вмешательства все действия должны быть четко прописаны, чтобы все люди, взаимодействующие с ребенком, хорошо понимали требующиеся от них действия.

С поведенческим планом знакомят всех взрослых, контактирующих с ребенком: родителей, сотрудников детского сада (всех специалистов, воспитателей, их помощников, тьюторов, музыкальных работников, учителей физкультуры и т.п.). Все стратегии обсуждаются, разъясняется необходимость их обязательного выполнения всеми членами команды. После чего план поведения подписывается всеми сторонами.

Пример поведенческого плана №1

Роман, 4 года. Посещает среднюю группу комбинированной направленности. Маловербален — есть звукоподражания животным, может повторить слова из двух-трех слогов в виде эхореакции, предметы или картинки не называет. Хорошо развиты навыки визуального соотнесения и классификации. Различает предметы и действия на картинках.

Навыки коммуникации требуют развития. Использует систему альтернативной коммуникации PECS (4-я фаза).

План поддержки поведения

Ребенок: Роман

Возраст: 4 года

Дата составления плана: 25.09

Специалист: Д.Н.

Дата рассмотрения: 09.10

Диагноз: РАС

Использует систему альтернативной коммуникации PECS (4-я фаза).

Подкрепление: используется жетонная система. Собирает 5 жетонов. 1 жетон = 1 правильная реакция (спокойно занимается).

Виды подкреплений: пищевое поощрение (мармелад, сухарики, шоколад). МОП проводится 1 раз в день (с утра), в течение дня — неформальный выбор подкреплений.

Игрушки: сенсорные мячики, лизун, пузыри, музыкальные игрушки.

МОП проводится 2 раза в неделю, перед каждым занятием предоставляется неформальный выбор подкреплений.

Подкрепление: просьба перерыва (передача карточки «Перерыв») — моментальное предоставление перерыва на 2 минуты.

Целевое поведение для снижения, исходный уровень, цели

Поведение 1	Бьет двумя руками по столу
Описание	Во время занятия после предъявления инструкции бьет двумя руками по столу открытой ладонью, предварительно подняв ладони на расстояние 20–25 см от стола
Частота	5–6 раз за занятие
Продолжительность	30 сек – 2 мин
Интенсивность	Средневысокая
Функция	Уход от деятельности
Цель	Сокращение частоты поведения в 2 раза за 2 недели
Период времени	До 09.10

Поведение 2	Подпрыгивает на месте
Описание	Когда хочет взять игрушку или вкусняшку, но его просят подождать. В положении сидя – подпрыгивает со стула, не разгибая ноги в коленях, отрываясь от стула на расстояние 10 см, 2–3 раза подряд. В положении стоя – подпрыгивает на месте 2–3 раза подряд, отрываясь от пола на высоту до 10–15 см
Частота	4 раза за 1 час
Продолжительность	30 сек – 1 мин
Интенсивность	Средневысокая
Функция	Доступ к предмету или деятельности (игре)
Цель	Снизить количество нежелательного поведения в 2 раза за 2 недели
Период времени	До 09.10

План работы над нежелательным поведением

Нежелательное поведение	Реактивное вмешательство	Замещающее поведение	Проактивное вмешательство
<p>№1. Бьет двумя руками по столу открытой ладонью вниз, предварительно подняв ладони на расстояние 20–25 см от стола, во время занятия после предъявления инструкции. Функция: отказ от деятельности</p>	<p>Остановить движения руками (положить их на стол). Повторить инструкцию, проследить за выполнением. Похвалить за то, что спокойные ручки на столе</p>	<p>Передает карточку, обозначающую перерыв. <u>Подкрепление:</u> моментальное предоставление перерыва на 2 мин</p>	<p>Подбор мотивации перед каждым занятием. Жетонная система, 5 жетонов: 1 жетон за правильную реакцию. Совмещать жетоны с похвалой («спокойно занимаешься»). Высокая скорость подачи инструкции. Чередование простых и сложных задач. Каждые 5 мин – выход на перерыв, включающий веселые игры на взаимодействие</p>
<p>№2. Подпрыгивает на месте. Находясь в положении сидя, подпрыгивает со стула, не разгибая ноги в коленях, отрываясь от стула на расстояние 10 см, 2–3 раза подряд. Находясь в положении стоя, подпрыгивает на месте 2–3 раза подряд, отрываясь от пола на высоту до 10–15 см. Функция: доступ к предмету или к деятельности (игре)</p>	<p>Заблокировать нежелательное поведение (молча остановить). Не дать получить желаемое. Когда успокоится – похвалить за то, что он успокоился</p>	<p>Умеет ждать, пока появится возможность получить желаемое. В качестве тренинга использовать менее предпочитаемые предметы. <u>Подкрепление:</u> получение желаемого со словами «Ты хорошо подождал»</p>	<p>Организовать среду так, чтобы не было возможности взять интересующие предметы самостоятельно. Провоцировать ситуации просьбы и поощрять за правильную форму. Следить, чтобы ребенок носил книгу PECS с собой в течение всего дня. Определить легкодоступное и удобное место для хранения книги. Поощрять спокойную реакцию на задержку стимула (давать больший кусочек или на более длительное время, чем при отсутствии задержки)</p>

Через две недели после начала реализации плана поведенческого вмешательства был проведен количественный анализ поведения, который показал снижение частоты проявлений нежелательного поведения. Поведение «подпрыгивает на месте» снизилось с 4 до 1 раза, а частота поведения «бьет руками по столу», несмотря на незначительный скачок в начале действия поведенческого плана, снизилась с 6 до 3

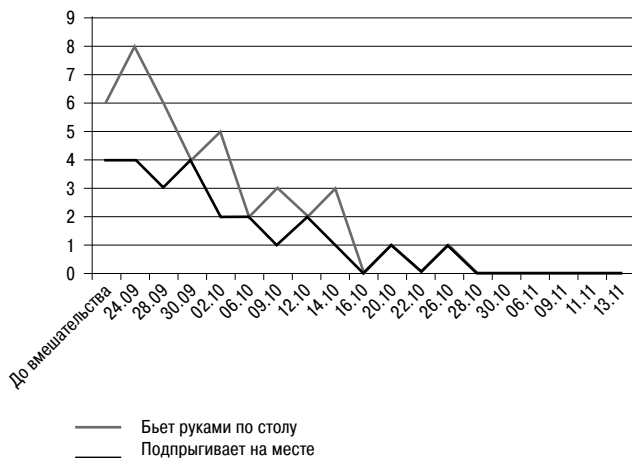


Рис. 19. Данные о частоте проявления поведения

раз за занятие (рис. 19). Специалисты ДОУ приняли решение продолжать реализацию выбранных стратегий.

Пример поведенческого плана №2

Артем, 6,5 года. Посещает подготовительную группу комбинированной направленности. Общеобразовательную программу осваивает хорошо. Развитие речи соответствует возрастной норме. Основным дефицитом являются трудности в усвоении социально-коммуникативных навыков.

Подкрепление: на занятии собирает жетоны за следование правилу «говоришь, когда спрашивают».

План поддержки поведения

Ребенок: Артем

Возраст: 6,5 года

Дата составления плана: 25.02

Специалист: Д.Н.

Дата рассмотрения: 10.03

Диагноз: РАС

Подкрепление: на занятии собирает жетоны за следование правилу «говоришь, когда спрашивают».

Поощрения — просмотр мультфильмов в течение 3 минут. Педагог предварительно договаривается, какой мультфильм Артем будет смотреть.

Выбор мультфильма производится из списка с картинками. Список регулярно корректируется раз в неделю.

Целевое поведение для снижения, исходный уровень, цели

Поведение 1	Выкрикивает реплики, не связанные с темой беседы
Описание	Во время занятия, когда педагог беседует с детьми группы по теме урока, выкрикивает реплики, не связанные с темой беседы
Частота	8 раз за занятие (каждые 4 мин)
Продолжительность	30 сек – 1 мин
Интенсивность	Средневысокая
Функция	Привлечение внимания
Цель	Сокращение частоты поведения в 2 раза за 2 недели
Период времени	До 10.03

План работы над нежелательным поведением

Нежелательное поведение	Реактивное вмешательство	Замещающее поведение	Проактивное вмешательство	Дополнительно
№1. Выкрикивает реплики, не связанные с темой беседы во время занятия. Функция: привлечение внимания	Игнорировать выкрики Артема, отвернуться, не делать ему замечания. Переключить внимание детей на себя. Можно дать групповую инструкцию, предполагающую вербальный хоровой ответ	Поднимает руку, когда хочет что-то сказать. <u>Подкрепление:</u> моментальное предоставление возможности высказаться	Давать внимание Артему на занятии каждые 2 мин в виде похвалы за хорошее поведение, простого вопроса по теме, просьбы о помощи. Перед занятием устраивать «минутку хвастовства», где у Артема будет возможность рассказать, где он был, о своих успехах, возможно выученное дома стихотворение и т.д. Вести жетоны на занятиях – за выполнение правила «говоришь, когда спрашивают»	Провести работу с другими детьми в группе, помочь им понять важность отсутствия реакции на выкрики Артема. Ввести групповое поощрение за правильную реакцию сверстников в группе на выкрики Артема в виде любимой игры или мультфильма



Рис. 20. Данные о частоте проявления поведения

Через две недели после начала реализации плана поведенческого вмешательства был проведен количественный анализ поведения, который показал снижение частоты проявлений нежелательного поведения (рис. 20). Артем с радостью участвовал в «минутках хвастовства», к которым готовился совместно с родителями. Стал поднимать руку, когда хочет что-то сказать, пока еще не всегда мог высказаться в рамках темы разговора. На занятиях отвечал на вопросы и выполнял поручения педагогов. Количество выкриков снизилось с 8 до 3 раз. Специалистами ДОО была поставлена следующая цель — исчезновение проявлений нежелательного поведения в виде выкриков.

Как увеличить проявления социально приемлемого поведения? Семь ступеней формирования руководящего контроля*

Каждый сотрудник детского сада хочет, чтобы ребенок спокойно занимался за столом и выполнял задания, отвечал на вопросы, а во время свободной деятельности спокойно

* Подробнее об этом см.: Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. С. 51–72.

играл в игровом уголке вместе со всеми детьми, соблюдал правила группы, слышал и выполнял его инструкции.

Умение взрослого управлять поведением ребенка, поощряя положительное поведение и формируя мотивацию, принято называть руководящим контролем. Если педагог хочет, чтобы эффективность обучения была устойчивой, контролировать процесс всегда должен он, а не ребенок. Руководящий контроль — это не проверка жесткого соблюдения выставленных требований, а скорее обучение ребенка пониманию того, что он сможет быстро и легко получить то, что хочет, выполняя инструкции и соблюдая правила, установленные взрослым.

1. Ребенок должен понимать, что взрослый контролирует предметы, игры, виды деятельности, которые его интересуют. Педагог решает, когда и на какое время ребенок может их получить. Все игрушки можно использовать для поощрения желательного поведения. Как только ребенок ведет себя нужным образом, выполняет инструкции педагога, он получает от него желаемое.

2. Педагог должен стать для ребенка источником радости, с ним должно быть интересно. Мотивационные стимулы даются в его присутствии, игры с ним должны быть более яркими и веселыми, чем если бы ребенок играл в одиночестве.

3. Покажите ребенку, что вам можно доверять. Четко формулируйте свои мысли. Давая инструкцию ребенку, не предоставляйте доступ к подкреплению, пока он ее не выполнит. При необходимости используйте подсказки. Поощряя ребенка, педагог должен быть точно уверен, что он действительно хочет получить именно это подкрепление в данную минуту. Обучать ребенка нужно в течение всего дня в различных ситуациях.

4. Объясните ребенку, что, только выполняя ваши инструкции, он получит то, что хочет. Давайте ребенку легкие задания как можно чаще, поощряя его стремление их выполнить. Когда педагог установит контроль над подкреплениями, появится возможность использовать их для обучения приемлемому поведению. Необходимо обучить ребенка правилу «Сначала — потом» («Сначала ты ешь суп, потом посмотришь мультфильм»). Педагог должен предоставлять ребенку

в течение дня множество возможностей проявить приемлемое поведение, моментально подкрепляя его.

5. Использование подкрепления помогает ребенку понять, что выполнение инструкций педагога — в его интересах. Усвоив это, он будет самостоятельно подходить за возможностью учиться. Руководящий контроль даст возможность постепенно увеличить соотношение выполненных задач и подкреплений, поощрять не все правильные ответы, а каждый второй, третий и т.д.

6. Педагог должен очень хорошо знать интересы ребенка. Все время отслеживайте их. Составляйте списки, ранжируйте по степени выраженности интереса на слабо и сильно мотивирующие стимулы. Постарайтесь использовать социальные подкрепления вместе с материальными. Используйте дифференциальное подкрепление (разное количество поощрений для различных типов и уровней проявления поведения). За самое трудное поведение давайте самое мотивирующее поощрение.

7. Объясните ребенку, что игнорирование инструкции педагога или выбор неприемлемого поведения не приведет к получению подкрепления. Если ребенок проявляет нежелательное поведение или ваша инструкция не была выполнена (отказался от выполнения; сделал вид, что не услышал вас; заплакал; сказал, что устал, и т.д.), это поведение не должно подкрепляться.

Важным моментом реализации программы поведенческого вмешательства является осуществление единых действий всеми членами команды, включая родителей ребенка, педагогов и специалистов ДОУ. Все взрослые, а при необходимости и дети, взаимодействующие с ребенком, должны быть вовлечены в реализацию стратегий, прописанных в поведенческом плане. Эпизодическое использование стратегий или предъявление разными людьми различных требований к ребенку не только не приведет к исчезновению нежелательного поведения, а наоборот, может усугубить его. Все участники поведенческого вмешательства должны четко понимать, достаточно ли им знаний, навыков, мотивационных стимулов для реализации прописанных стратегий. Единые четкие совместные действия — залог успеха!

Выбираем, за что бороться

У одного ребенка может быть несколько видов нежелательного поведения — например, кричит на занятии, скидывает со стола учебные материалы и бьет себя по голове. У каждого из перечисленных видов может быть своя функция. Важно помнить, что за любым поведением, вероятнее всего, стоят коммуникативные трудности, часто выражающиеся в неумении просить или отказываться социально приемлемым способом. Любое демонстрируемое ребенком поведение могло формироваться длительное время, и для того, чтобы справиться с ним, также потребуется немало времени, усилий и согласованности в действиях окружающих.

При работе с поведением приоритет отдается тому его виду, который максимально негативно влияет на самого ребенка и его окружение. Поэтому для составления поведенческого плана стоит выбирать наиболее опасные виды поведения — самоагрессию и агрессию к окружающим (взрослым и детям). Порча имущества (пособия, игрушки, материалы) представляет меньшую угрозу. Наименее опасными видами поведения считаются «мешает другим» (например, выкрики с места) и низкий уровень участия*.

* Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройством аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018. Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра? Опыт специалистов служб раннего вмешательства Фонда «Обнажённые сердца». 2020. <https://nakedheart.online/books/kak-pomoch-doshkolniku-s-ras>

Глава 9. Работа с типично развивающимися детьми в условиях инклюзивного образования

Поддержка специалистов и тьюторов, а также использование эффективных методов обучения новым навыкам помогают ребенку с аутизмом осваивать академические и преакадемические навыки. Пребывание в детском саду — это не только обучение, но и уникальные возможности для безопасного и приятного общения и игры с типично развивающимися ребятами.

Когда аутичные дети приходят в детский сад, отношения со сверстниками могут стать проблемой. Общение ребенка с РАС может ограничиваться только взаимодействием со взрослыми (тьюторы, воспитатель и специалисты). У ребенка может не хватать социальных навыков для того, чтобы самому инициировать и удерживать взаимодействие с другими детьми.

Исследования и практический опыт показывают, что аутичным детям сложнее всего функционировать в неструктурированном окружении. Перемены, время прогулки или свободной игры — наименее структурированные активности,

в которых принимают участие аутичные дети. Некоторые из них просто теряются, слоняясь по комнате или игровой площадке или занимаясь различными самостимуляциями.

Сотрудники лаборатории Конни Казари (Kazari Lab) провели интересное исследование*. Его целью было сравнить, какой тип вмешательства наиболее эффективен для вовлечения детей с РАС в игру на детской площадке.

В исследовании принимали участие дети в возрасте от 4 до 9 лет, обучающиеся в инклюзивных группах. Сравнились следующие виды вмешательства:

- Сопровождение аутичного ребенка тьютором («учитель-тень») во время игровых перемен. Тьютор занимается обучением ребенка с РАС игровым навыкам и предпринимает попытки разрешения конфликтных ситуаций и вовлечения нейротипичных сверстников во время перерывов или на прогулке. Стоит отметить, что такого рода вмешательство является наиболее распространенным подходом.
- Вовлечением ребенка в игру с РАС занимаются сверстники, прошедшие специальное обучение.

Поскольку это было рандомизированное исследование с использованием контрольных групп, то эффективность вмешательства, проводимого с участием сверстников или взрослого (тьютор, «учитель-тень»), также сравнивалась с отсутствием какого-либо вмешательства, направленного на вовлечение детей во время прогулок или перемен (просто обучение в инклюзивном классе).

Исследование проводилось в течение 6 недель. За это время было проведено 12 обучающих сессий. Через 3 месяца было проведено последующее измерение, целью которого было проверить, насколько сохранилась вовлеченность аутичных детей во время игры.

Результаты оказались очень впечатляющими.

Каждый раз, когда во вмешательстве участвовали сверстники, показатели вовлеченности аутичных детей были максимальными.

* Kasari C., Rotheram-Fuller E., Locke J., Gulsrud A. Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *J Child Psychol Psychiatry*. 2012 Apr; 53(4):431–9. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x. PMID: 22118062; PMCID: PMC3238795

Показатели вовлеченности аутичных детей в программах с участием сверстников превосходили показатели вовлеченности детей в программах, которые проводились взрослым (тьютор или «учитель-тень»).

Более того, программы, проводимые взрослыми, дали такой же результат, как и отсутствие целенаправленного вмешательства (просто обучение в инклюзивном классе).

После окончания программы вмешательства (при отслеживании через 3 месяца) уровень вовлеченности аутичных детей в программах с участием сверстников несколько снизился, но при этом остался выше, чем в программах с участием взрослых или при отсутствии вмешательства.

Еще один любопытный вывод: даже если у аутичного ребенка в классе был друг (дети взаимно называли друг друга друзьями), то такой ребенок с РАС на детской площадке оказывался вовлечен не более, чем другие дети с РАС, у которых друзей не было.

Авторы данного исследования также разработали интересную программу «Меняем перемены» (Remaking Recess), целью которой было помочь детям на игровой площадке наладить контакт друг с другом^{*}.

Педагоги и тьюторы проходили специальное обучение, программа которого включала определенные темы: разрешение конфликтов, улучшение коммуникации, как способствовать социальной вовлеченности и как быть гибкими в игре или в мышлении. Участников программы учили тому, как начинать игру и как постепенно снижать свое участие, как начать разговор или сделать так, чтобы дети говорили друг с другом.

Еще одна важная задача программы — помочь изменить ситуацию на детской площадке, предоставив детям точки доступа или то, чем можно заняться. Мы уже отмечали, что аутичный ребенок может испытывать серьезные затруднения, когда время, окружение или взаимодействие не структурированы.

* Wendy Shih, Michelle Dean, Mark Kretzmann, Jill Locke, Damla Senturk, David S. Mandell, Tristram Smith & Connie Kasari | Jonathan Campbell & Kara Hume. Remaking Recess Intervention for Improving Peer Interactions at School for Children with Autism Spectrum Disorder: Multisite Randomized Trial. *School Psychology Review*, 2019, 48:2, 133–144, DOI: 10.17105/SPR-2017-0113.V48-2

Возможность поиграть в игры с правилами или настольные игры способствует вовлечению детей с РАС. Далеко не все аутичные дети любят шумные физические игры, некоторые предпочитают более тихие, поэтому важно иметь выбор.

Исследования эффективности программы «Меняем перемены» показывают, что обучение взрослых принципам улучшения коммуникации, разрешения конфликтов и вовлечения в игры с правилами приводит к более высокой степени участия аутичных детей. Результаты вовлеченности в классах, где тьюторы проходили специальное обучение, значительно выше, чем там, где подобного обучения не проводилось.

Итак, исследования показывают, что одна из самых успешных стратегий обучения социальным навыкам — вовлечение сверстников. Они играют решающую роль в вовлечении детей с РАС в игры и общие дела.

От отношения типично развивающихся сверстников к ребенку с аутизмом в группе во многом зависит успех инклюзивного образования и общие результаты всех вовлеченных воспитанников. Для аутичного ребенка понимание и принятие со стороны сверстников увеличивает возможности социального обучения. Нейротипичному ученику инклюзия позволяет узнать о различиях, терпимости и сострадании, которые являются ключевыми качествами для успешности в будущей жизни*.

Еще до сотрудничества с Фондом «Обнаженные сердца», когда в детском саду появились первые дети с РАС, там началась работа над созданием программы «Петербургские коты», способствующей пониманию и принятию различий. Ее цель — помочь развитию общения со взрослыми и сверстниками вне зависимости от их национальной принадлежности, физиологических и психологических особенностей.

В задачи этой программы входит:

- формировать общую культуру личности ребенка, в том числе ценность здорового образа жизни; развивать

* Hehir T., Grindal T., Freeman B. et al. A summary of the evidence on inclusive education. Abt Associates, 2016. https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf

социальные, нравственные, эстетические, интеллектуальные качества, самостоятельность и ответственность;

- учить распознавать эмоции, сопереживать, осмысленно подходить и осознавать социальные ситуации, с которыми сталкивается ребенок;
- научить принимать и понимать близкое окружение;
- научить детей доверять взрослым и сверстникам, делаясь с ними своими переживаниями и впечатлениями;
- привить детям основные жизненные ценности, такие как толерантность, уважение, взаимовыручка, сострадание и т.д.;
- беречь семью, дом, в котором живет ребенок, гордиться ими; воспитывать уважительное отношение к другим культурам и иным семейным традициям;
- обеспечить психолого-педагогическую поддержку семьи и повысить компетентность родителей (законных представителей) в вопросах развития, охраны и укрепления психологического здоровья ребенка.

Символ программы — серый кот и котятка. Это игрушки, непосредственные участники каждого занятия. Ведь игра — основной вид деятельности ребенка-дошкольника. Кот и котятка выступают в роли посредников между миром детей и взрослых. Малышам нелегко общаться и делиться своими переживаниями с другими детьми и взрослыми, в этом случае игрушка становится для ребенка лучшим другом и советчиком. Игрушечные котятка помогают ребенку быстрее адаптироваться к условиям детского сада. Они становятся символом «Пяти “П”»: Принятия, Понимания, Помощи, Права на ошибку и Примера позитивного и конструктивного общения, что, безусловно, нужно всем людям, а особым детям просто необходимо.

Мы также понимали, что взрослые являются важными ролевыми моделями для детей и их отношение к детям с особыми потребностями во многом определяет то, как к такому ребенку относятся его сверстники. В работе с сотрудниками детского сада постоянно подчеркивается важность спокойного и тактичного отношения ко всем детям и их потребностям, использования корректного языка (стоит избегать формулировок «больной», «страдающий», «аутист» и т.д.), нетерпимости к любым проявлениям травли, уважения различий.

Таким образом, для всех детей детского сада началась базовая подготовка инклюзии, затем стало формироваться представление о более специализированной, аутизм-специфичной работе.

Первые годы работы проекта основные усилия всего коллектива дошкольного учреждения были направлены на понимание потребностей детей с РАС, овладение эффективными подходами обучения навыкам, а также способам преодоления нежелательного поведения. Лишь позже появилось осознание важности работы, направленной на вовлечение детей в игру и взаимодействие со сверстниками. Чтобы двигаться дальше, необходимо было познакомиться с исследованиями, посвященными развитию игры и социальных навыков у аутичных детей, понять роль нейротипичных сверстников в социализации ребят с РАС, выбрать стратегии для обучения детей конструктивному взаимодействию в каждом конкретном случае.

К тому времени в нашей стране уже стал появляться первый позитивный опыт того, как можно рассказывать типично развивающимся сверстникам об особенностях аутизма, как вовлекать аутичных детей в игру и т.д.*

Ниже мы приводим некоторые общие принципы работы со сверстниками в инклюзивных группах, которые почерпнули из исследований и стараемся внедрять в нашем детском саду.

Говорим о различиях

Мы считаем чрезвычайно важным с самого начала говорить о различиях. Все люди разные, и это делает нас уникальными. Иногда легче представить детям тему различий с точки зрения физического разнообразия, например люди бывают высокие и не очень, светловолосые и с темными волосами.

* Козорез А., Комарова О., Львова А., Морозова Е. Вместе — веселее! Как стать другом однокласснику с аутизмом. — М.: ИП Толкачев, 2017. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе / Рук. авторского коллектива А. Козорез. — М.: АНО «Ресурсный класс», 2015. <https://outfund.ru/uchastienejrotipichnyx-rovnikov-v-pomoshhi-detyam-s-autizmom/>

Эти различия нормальны, и важно принимать это разнообразие. Различия в функционировании мозга точно такие же. У всех нас мозг устроен по-разному, и у всех нас есть разные сильные стороны и проблемы. Аутизм — это просто еще один тип различия, который так же нормален, как и любой другой^{*}.

Информация — основа взаимопонимания

Предоставление информации об аутизме и обмен ею — это следующий шаг в продвижении понимания среди сверстников. Информация позволяет взглянуть на опасения в перспективе, а ее недостаток может привести многих типично развивающихся детей к неверным суждениям.

Важной составляющей обмена информацией является сотрудничество с родителями аутичного ребенка. Большинство родителей детей с РАС готовы делиться тем, что у их ребенка есть аутизм, признавать его особенности и рассказывать о том, как конкретно они проявляются.

Стоит отметить, что при этом далеко не все аутичные дети знают о своем диагнозе и особенностях, и это задача, которую также важно решить. Исследования показывают, что понимание и принятие своих особенностей позитивно влияет на самооценку ребенка и способствует развитию способности справляться в трудных ситуациях.

Полезными являются индивидуализированные сведения, относящиеся к конкретному человеку. Также важно, чтобы информация, которую получают дети, соответствовала их возрасту и коммуникативным способностям.

Нужно объяснить детям, почему у аутичного ребенка могут возникнуть трудности в определенных ситуациях, — это особенно важно, если у такого ребенка есть повышенная сенсорная чувствительность. Можно предложить детям придумать, как помочь избежать сенсорной перегрузки. Например, если аутичному ребенку не нравятся внезапные громкие звуки, ребята в группе могут решить не хлопать дверьми шкафчиков.

* Reframing Autism. (2019). Talking to children about Autism. <https://reframing-autism.org.au/talking-to-children-about-autism/>

Важно доступно объяснить, почему поведение некоторых аутичных детей может выглядеть по-другому (например, взмахи руками или повторение звуков или фраз). Стоит рассказать, что это служит определенной цели. Многим людям с аутизмом такое поведение помогает контролировать себя и оставаться спокойными. Возможно, дети могут подумать и обсудить, что они делают сами, чтобы помочь себе в саморегуляции, — может быть, кто-то вертит карандаш, кто-то трясет ногой или ерзает на стуле в попытке удержать внимание?

Не стоит избегать вопросов о том, почему у конкретного ребенка есть какие-либо отличия от обычного участника групповой работы. Например, если у аутичного ребенка есть специальный ассистент (тьютор) или если такой ребенок получает дополнительную поддержку во время групповых занятий, регулярные перерывы или индивидуальные занятия в специально отведенном месте. Важно, чтобы другие дети в группе знали, почему это происходит.

Возможность открытого диалога имеет большое значение для всех детей. При обсуждении вопросов, касающихся различий, важно, чтобы дети смогли задавать свои вопросы и получать на них простые и доступные ответы.

Как наладить взаимодействие с аутичным ребенком

Нейротипичным сверстникам может понадобиться дополнительная информация о том, как лучше наладить контакт с ребенком с РАС:

- говорить простыми короткими фразами;
- давать время для ответа;
- стараться вовлекать в игру, не дожидаясь, пока малыш с РАС сам проявит инициативу;
- если ребенок использует средства АДК, то это его язык.

Для того чтобы попросить что-то, ребенок с РАС может использовать карточки, написанные скрипты или коммуникативную доску / программу на планшете. Увеличение количества возможностей для дополнительной коммуникации — очень

важная задача для аутичного ребенка. При этом необходимо помнить о важности обучения всех коммуникативных партнеров. Нейротипичным детям нужно научиться действовать в ситуации, когда к ним обращаются при помощи средств АДК.

Обычно дети хорошо воспринимают подобную информацию, если она дается в простой и доступной форме и у них есть возможность для практики полезных коммуникативных стратегий. Важно не забывать о подкреплении их применения — это будет залогом их использования в будущем.

Наставники (помощники)

Если получится вовлечь сверстников и помочь им стать помощниками (наставниками) аутичного ребенка, это значительно повысит уровень принятия в инклюзивной среде*.

Детей, которые выразили желание стать наставником аутичному ребенку, можно использовать, чтобы помочь ему лучше ориентироваться в социальных взаимодействиях во время игры или во время принятия пищи.

Работа над тем, чтобы заручиться поддержкой детей, которые готовы стать помощниками ребенку с аутизмом, начинается сразу при поступлении ребенка в новую группу.

Можно использовать особые интересы, чтобы объединить детей. Например, если аутичный ребенок интересуется паровозами, можно создать маленький кружок любителей поиграть в железную дорогу.

Не стоит рассчитывать, что у аутичного ребенка сразу появится много таких друзей. Необходимо выделить очень небольшую группу самых активных, но при этом спокойных и эмпатичных детей в группе и вместе с ними придумать игры, в которые можно будет вовлекать ребенка с РАС. Как показывают исследования, простые игры с понятными правилами обычно даются аутичным детям проще.

Еще одной формой работы с вовлечением сверстников у нас являются игровые подгруппы. Взрослый (воспитатель

* Campbell J. Teaching peers about autism. Organization for Autism Research. 2016. <https://researchautism.org/teaching-peers-about-autism/>

или тьютор), который хорошо знает особенности аутичного ребенка, его интересы и возможности, может помочь структурировать игру и взаимодействие. Постепенно уровень участия и поддержки со стороны взрослого будет снижаться. При этом тьютор (воспитатель или другой сотрудник) активно поощряет общение детей друг с другом. Дети с аутизмом и типично развивающиеся дети собираются в подгруппу на короткое время, чтобы поиграть в активные игры с правилами (например, бросание мяча в корзину) или тихие настольные игры (например, сбор конструктора или лото), а взрослый старается оптимизировать этот процесс.

Мы неоднократно упоминали важность подкреплений для обучения детей с РАС новым навыкам. Подкрепления — универсальный инструмент обучения, и его нужно использовать для всех детей в детском саду. Для поощрения типично развивающихся сверстников применяются различные стратегии, например «Домик добрых дел»: ребят поощряют наклейками за отзывчивость и помощь. Групповое подкрепление (например, все дети в группе собирают жетоны для того, чтобы заработать дополнительное время для просмотра любимого мультфильма) может также быть полезной идеей для сплочения группы и развития понимания вклада каждого ребенка в общее дело.

Сотрудники детского сада стараются объединять детей с РАС со сверстниками во время общих мероприятий детского сада, вовлекают их в поддержку своих одноклассников и педагогов. В повседневных активностях воспитатели используют сильные стороны конкретных детей с РАС, чтобы дать им возможности для участия в жизни группы и развития отношений со сверстниками. Например, если аутичный ребенок любит систематизировать и структурировать, он может помогать с задачей учебных материалов перед занятиями, с организацией общегрупповых материалов, расписаний и т.п.

Поддержка сверстниками друг друга может выглядеть по-разному. Сейчас программы поддержки сверстников становятся необходимой стратегией для того, чтобы все дети с РАС получали максимальную пользу от инклюзивного обучения, а их типично развивающиеся сверстники учились поддерживать различные особые потребности своих

одногоруппников. Благодаря этому опыту типично развивающиеся сверстники могут в итоге стать более информированными, внимательными, ответственными, принимающими и уважающими различия. Эти качества очень важны для современного человека.

Важно помнить и о том, что не только сотрудники детского сада, но и родители нейротипичных сверстников также служат значимыми ролевыми моделями для своих детей. Поэтому очень важна работа с родителями типично развивающихся детей. Хочется отметить, что с начала работы инклюзивных групп родители нейротипичных детей ни разу не возмутились, не выразили недовольство появлением особых детей. И это далеко не случайность. Администрация и сотрудники детского сада также абсолютно открыты и готовы к обсуждению всех аспектов жизни и работы инклюзивных групп. Всем родителям детей, посещающих детский сад, дается современная информация об аутизме, важности и пользе инклюзии и о том, что их дети получают, когда учатся играть, дружить, общаться, принимать и ценить различия.

Глава 10. Поддержка семьи, воспитывающей ребенка с РАС, в условиях ИНКЛЮЗИВНОГО ДЕТСКОГО САДА

Каждая мама, приводящая ребенка в детский сад, стремится к определенной цели и имеет конкретные представления о том, для чего ребенку нужно ходить в дошкольное учреждение. И при этом не важно, к какой категории детей относится ее малыш. Есть цели для ребенка, есть личные цели для родителей. Основной запрос для ребенка — общение и игра со сверстниками, участие в занятиях, интеллектуальное и физическое развитие, приучение к режиму и гигиеническим навыкам. Для самих же родителей это еще и возможность выйти на работу или заняться делами, свободное время для себя и для других членов семьи.

Понимая и учитывая потребности и ожидания родителей, можно выстраивать эффективную коммуникацию и налаживать сотрудничество с семьей, ставить совместные цели для развития детей, обучать и поддерживать родителей. Тому, как мы пытаемся решить эти задачи, и посвящена эта глава.

Несомненно, семья играет главную роль в жизни каждого ребенка. Помимо удовлетворения базовых потребностей она дает ребенку первый и самый важный опыт социальных отношений. В семье он усваивает основные нормы и правила поведения, учится взаимодействовать и общаться с близкими людьми. В широком смысле семья — первая ступень социализации ребенка и помогает ему адаптироваться в окружающем мире. Учитывая, что основные дефициты детей с РАС находятся в этой области, очевидно, что путь, который придется пройти семье, воспитывающей ребенка с аутизмом, будет очень непростым, а адекватная поддержка — весомой и ценной.

Семьи детей с РАС очень разные. Они маленькие и большие, опытные и не очень, оптимистично настроенные и тревожные, сильные и уязвимые. У каждой семьи своя особенная история, но при этом все они могут сталкиваться с одними и теми же проблемами. И все нуждаются в поддержке. А поскольку каждая семья уникальна в своих потребностях, поддержка нужна разная.

Одним родителям необходима актуальная и достоверная информация, другим — психологическая помощь на трудном пути принятия, и, безусловно, все семьи нуждаются в профессиональной поддержке специалистов для организации эффективной помощи ребенку. Всем родителям необходимо иметь четкое понимание того, что происходит с их ребенком и как они могут ему помочь.

Стресс в семье

В 2021 году фонд «Антон тут рядом» опубликовал исследование «Дети, которых нет»^{*}. Его целью было понять, с какими проблемами сталкиваются семьи детей с РАС в Санкт-Петербурге — от постановки диагноза до доступности образования.

^{*} <https://antontut.ru/news/issledovanie-deti-kotoryh-net-zhiznennyj-marshrut-rebenka-s-ras-v-sankt-peterburge/>

Участниками интервью и опросов стали родители детей с аутизмом, врачи-психиатры, сотрудники образовательных учреждений и специалисты, работающие с детьми с РАС и их семьями.

Основные выводы данного исследования: в городе отсутствует система помощи семьям, воспитывающим детей с РАС, и понятный семьям и специалистам маршрут оказания помощи. Есть значительные трудности и с постановкой диагноза. Эффективные программы помощи детям дошкольного и школьного возраста являются малодоступными для семей.

Выводы этого исследования весьма созвучны с тем, что приходится регулярно слышать сотрудникам детского сада от родителей аутичных детей.

«Ваш ребенок неуправляем», «налицо сильнейшая педагогическая запущенность», «будет только хуже» — это, пожалуй, самое малое, что я слышала от специалистов, когда пришла с просьбой о помощи со своим сыном. Самое страшное, что практически уже свыклась с этой мыслью.

Елена А., мама Дёмы

Отчего ребенок кружится? Истерит? Прыгает до потолка и разбрасывает все вокруг? И главное, что с этим делать? От непонимания накатывали отчаяние, злость, страх.

Маргарита Г., мама Дани

Родители детей с аутизмом на своем пути подвергаются огромному количеству стрессов^{*}.

У многих все начинается с первых тревожных мыслей о том, что «с ребенком что-то не так», и с возрастом вопросов становится все больше, а специалисты, к которым родители обращаются, зачастую либо предлагают подождать и не выискивать у ребенка проблемы («он еще слишком мал, перерастет»), либо, не обладая современными знаниями о РАС,

^{*} Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018. Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра? Опыт специалистов служб раннего вмешательства Фонда «Обнажённые сердца». 2020. <https://nakedheart.online/books/kak-pomoch-doshkolniku-s-ras>

направляют на обследования и предпринимают попытки лечения методами, не имеющими доказанной эффективности. И чем менее опытни и активны родители, тем больше вероятность того, что адекватная помощь с использованием современных поведенческих и коммуникативных методов вмешательства не начнет оказываться их ребенку вовремя. Многие родители рассказывают, что они получили самую важную информацию или попали к нужному специалисту только благодаря случайному стечению обстоятельств, после долгих и тщетных попыток понять, что не так с их ребенком. Далее начинается сложный путь осознания и принятия особенностей ребенка и поиска эффективных методов помощи. Одни родители в такой ситуации, не справляясь со стрессом, начинают активно отвергать наличие у ребенка расстройства аутистического спектра, искать другие причины, а может быть, и виноватых, гонятся за «волшебными» средствами излечения, и только совсем немногие способны без сторонней помощи и профессиональной поддержки быстро справиться со стрессом и грамотно начать поиск и реализацию эффективных программ помощи ребенку. На этом этапе могут нарушаться внутрисемейные отношения, отношения с родными и друзьями, и зачастую такие семьи попадают в социальную изоляцию и замыкаются в своей проблеме. Эту ситуацию усугубляет практическое отсутствие ясной и точной информации по теме и наличие в окружающем их информационном поле огромного количества ложной, пугающей или просто неадекватной и устаревшей информации. Родители теряют силы, уверенность, поддержку, материальные ресурсы семей истощаются. В дальнейшем стресс отягчается тем, что семьи регулярно сталкиваются с некомпетентностью специалистов государственных организаций и коммерческих структур, с негативным отношением окружающих людей к детям с особенностями — на улице, в кафе, а иногда и среди друзей и родных.

В последнее время благодаря родительским и общественным организациям ситуация стала меняться к лучшему, появляется все больше объективной и полезной информации, родительские сообщества активно отстаивают права семей с РАС на получение адекватной поддержки во всех

направлениях. Но прежде чем найти эту информацию и получить подобную поддержку, каждая семья проходит свой путь и нередко получает травмирующий опыт.

Психологическая помощь, адекватная информационная и деликатная социальная поддержка крайне необходимы родителям и другим родственникам людей с РАС. Ведь ресурс семьи и ее способность поддерживать ребенка напрямую зависят от психологического состояния каждого члена семьи. А в семьях, где есть принятие, уверенность, согласованность и спокойствие, ребенок может максимально реализовать свои возможности*.

Программы помощи семьям детей с РАС, реализуемые в нашем детском саду

С родителями детей с РАС специалисты службы сопровождения проводят серьезную и кропотливую работу. Помимо всесторонней информационной поддержки проводится обучение конкретным методам и приемам работы с поведением ребенка. В зависимости от потребностей и возможностей семьи ребенка с РАС родителям предлагаются разные формы сотрудничества. Ниже мы постараемся кратко познакомить с каждой из них.

Программа «Ранняя пташка»

Одним из направлений работы по обучению родителей эффективным навыкам взаимодействия с ребенком с РАС является тренинг для родителей по программе «Ранняя пташка» (EarlyBird)**.

* Подробнее о различных программах помощи родителям см.: Боброва А.В., Довбня С.В., Морозова Т.Ю., Сотова Е.Н. Реализация программ поддержки родителей дошкольников с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. №1. С. 37–46. DOI:10.17759/autdd.2022200105. Dawson-Squibb J.J., Davids E.L., Harrison A.J., Molony M.A., & de Vries P.J. Parent Education and Training for autism spectrum disorders: Scoping the evidence. *Autism: the international journal of research and practice*. 2020.

** Dawson-Squibb J.J., Davids E.L., de Vries P.J. Scoping the evidence for Early-Bird and EarlyBird plus, two United Kingdom — developed parent education training programmes for autism spectrum disorder. *Autism*. 2019; 23(3):542–55.

EarlyBird — это программа помощи родителям, имеющим детей-дошкольников с РАС. Программа разработана Национальным обществом аутизма Великобритании в 1997 году. В России программа «Ранняя птичка» реализуется с 2015 года благодаря работе Фонда «Обнажённые сердца».

Основная цель программы — помощь детям с аутизмом через обучение их родителей.

Задачи программы:

- обеспечить родителей и/или других членов семьи актуальной информацией о том, что такое аутизм, как дети с аутизмом воспринимают окружающий мир и как аутизм может проявляться у конкретного ребенка;
- поддержать родителей в принятии диагноза;
- дать родителям возможность выработать эффективные способы общения с ребенком, помочь лучше справиться с трудным поведением;
- познакомить с современными подходами к оказанию помощи детям с РАС;
- предоставить родителям возможность поделиться своим опытом воспитания ребенка с РАС и увидеть, как другие семьи справляются с ребенком в повседневных ситуациях.

Программа проводится в группе. Принять участие в ней могут родители детей дошкольного возраста, которым был поставлен диагноз РАС. Для членов одной семьи зарезервировано два места. Одновременно в ней могут участвовать от четырех до шести семей. Продолжительность программы — 8 недель. В нее включены групповые тренинги и четыре домашних визита в каждую из семей (с 2022 года в России используются обновленные материалы программы, где количество домашних визитов сокращено до двух. — *Прим. ред.*). Продолжительность одного группового занятия — 2,5 часа. Тренинг проводят одновременно два специалиста, прошедшие обучение по программе.

Программа помогает родителям лучше понимать особенности своих детей, видеть причины их поведения. Анализируя конкретные ситуации, в которых проявляются те или иные проблемы, связанные с поведением ребенка, его коммуникацией и социальным взаимодействием, родители

планируют и применяют стратегии, направленные на предупреждение и снижение интенсивности или частоты проблемного поведения ребенка. Уже в процессе прохождения тренинга, меняя и подстраивая свою коммуникацию под особенности ребенка, родители отмечают позитивные изменения в поведении ребенка и в жизни семьи в целом. Родители становятся более уверенными, позитивными, значительно увеличивается их психоэмоциональный ресурс.

Некоторые специалисты, использующие в работе с детьми аутизм-специфичные технологии (например, подкрепления, подсказки, визуальную поддержку, методы альтернативной и дополнительной коммуникации, разработанные поведенческие планы и т.д.), сталкиваются с непониманием или неготовностью родителей продолжать использовать данные подходы дома. Участие родителей в программе «Ранняя пташка» существенно облегчает работу специалистов детского сада. Родители начинают лучше понимать, почему применяются те или иные подходы, как это помогает их ребенку преодолевать трудности и осваивать новые навыки. Родители в группе делятся тем, как использование аутизм-специфичных стратегий приводит к успехам у их детей и как можно использовать данные стратегии дома. Во время групповых встреч и домашних визитов ведущие группы имеют возможность давать родителям обратную связь об использовании практик с доказанной эффективностью с детьми в конкретных ситуациях.

За время тренинга семьи объединяются в сообщество единомышленников и поддерживают друг друга как в процессе участия, так и по окончании программы.

Вот некоторые отзывы родителей, прошедших тренинг «Ранняя пташка» в нашем детском саду.

Книги, статьи, фильмы — мне казалось, что я знаю так много! Но количество вопросов только росло. А с дочкой было все труднее... Программа «Ранняя пташка» стала той самой рукой помощи, которая уверенно повела меня вперед. И самое главное — это была адресная помощь именно мне и именно с моим ребенком!

Маргарита Г., мама Дани

10. Поддержка семьи, воспитывающей ребенка с РАС, в условиях инклюзивного детского сада

После программы я поняла, что самое важное — это правильное взаимодействие с ребенком, простые игры, умение построить правильную коммуникацию. Это оказалось так просто и так сложно одновременно. Нас научили, как правильно это делать. И случилось чудо! Маленькими шажками мы пытались взаимодействовать с ребенком, строили новую игровую жизнь — и ребенка как подменили. Мы нашли-таки общий язык. Я стала лучше понимать причины поведения, научилась анализировать их и делать выводы, как дальше взаимодействовать. Теперь наша жизнь стала намного качественнее, а занятия — более продуктивными.

Эльвира П., мама Ани

Огромную психологическую поддержку получила также от родителей нашей группы: смеялись, плакали, продолжаем общаться до сих пор. Безгранично благодарна нашим тренерам за терпение, душевность и самоотдачу. Благодаря им мы, ученики курса, стали не только родителями особенных деток, но и более счастливыми мамами и папами!

Елена А., мама Дёмы

Тренинг для родителей «Ранняя пташка» — одна из услуг консультационного центра, функционирующего на базе нашего учреждения. Участие специалистов службы сопровождения в оказании услуг консультационного центра дает возможность официально выплачивать заработную плату сотрудникам, проводящим тренинг. Так как продолжительность программы (включая домашние визиты) составляет около трех месяцев, в течение учебного года возможно проведение двух групповых тренингов — осенью (октябрь — декабрь) и весной (февраль — апрель). Основная цель деятельности консультационного центра — психолого-педагогическое просвещение и консультирование родителей и специалистов, работающих с разными категориями детей.

Индивидуальные консультации

Для родителей детей с РАС, посещающих детский сад, предусмотрена возможность регулярно получать индивидуальные консультации по вопросам поддержки поведенческих программ в домашних условиях, обучения и развития ребенка, разнообразным вопросам, связанным с особенностями социальной коммуникации ребенка в условиях семьи и ближайшего социального окружения. Основной целью этого является информационно-методическая поддержка родителей ребенка с РАС.

На консультациях специалисты знакомят родителей с индивидуальным поведенческим планом, по которому ведется работа с их ребенком, дают рекомендации по реализации этого плана дома. Также, при необходимости, родителям помогают освоить применение системы дополнительной коммуникации, использование средств визуальной поддержки (расписаний, таймеров и т.п.). Родители имеют возможность получить ответы на конкретные вопросы по своему ребенку, информацию по результатам проводимой диагностики и текущим программам работы с ребенком, а специалисты могут попросить родителей собрать информацию по поведению ребенка дома. В процессе консультации специалистами часто используются обсуждения видеозаписей бытовых ситуаций или игры с ребенком для более детального анализа его поведения и обучения родителей, а также для демонстрации достижений ребенка и мотивации родителей к активному вовлечению в совместную работу. Важная цель такой работы — генерализация в домашних условиях навыков, полученных ребенком в детском саду, и, наоборот, обобщение домашних навыков в группе, а также выработка единых стратегий и приемов работы с поведением ребенка.

Обычно индивидуальные консультации предоставляются родителям 2 раза в месяц, при необходимости чаще или дополнительно, по запросу родителей или воспитателей в группе.

В рамках работы с детьми, посещающими инклюзивные группы, консультации родителям предоставляет куратор, отвечающий за работу с ребенком в группе. Также при

необходимости на консультацию может быть приглашен воспитатель и тьютор, сопровождающий ребенка в саду. Все специалисты, ведущие работу с родителями, являются сотрудниками службы сопровождения, имеют знания о поведенческих подходах и опыт разработки поведенческих и развивающих программ. Эта форма работы, на наш взгляд, особенно эффективна в случае, когда родители предварительно прошли тренинг «Ранняя птичка». Тогда они с большей вероятностью поддерживают дома поведенческие и коммуникативные технологии, применяемые специалистами в детском саду.

Круглые столы

Очень важный фактор в достижении высоких результатов в работе с ребенком с РАС — налаженный процесс обмена информацией и согласованность подходов, а для этого необходимо сплочение родителей и всех специалистов в единую команду. С этой целью дважды в год (в октябре и в мае) для семьи каждого ребенка, посещающего детский сад в рамках инклюзии или ГКП, сотрудниками службы сопровождения и администрацией ДОУ организуются встречи в формате круглого стола. В этих встречах принимают участие родители и все специалисты, работающие с ребенком (куратор, психолог, логопед, тьюторы, воспитатели, медики, руководитель учреждения, приглашенные специалисты).

Цель таких встреч — коллегиальный обмен информацией, полученной в процессе наблюдения, проведения оценки, занятий со специалистами сада и домашнего пребывания; совместное обсуждение и утверждение индивидуальных программ ребенка по всем направлениям работы; обсуждение динамики развития; обсуждение основных вопросов, заявленных родителями, и рекомендаций специалистов; планирование дальнейшего образовательного маршрута ребенка в саду и в школе. Встреча проходит по заранее составленному плану, специалисты подготавливают необходимую информацию, ведется протокол, по окончании круглого стола все участники получают письменные рекомендации и подписывают утверждаемые на встрече документы.

Для информационной поддержки семей детей с РАС специалисты сада собирают информацию по актуальным вопросам, связанным с основными сферами жизни семей детей с РАС.

- Список местных медицинских организаций и специалистов, оказывающих квалифицированную помощь детям с РАС, в том числе помощь в постановке диагноза.
- Список местных учреждений дошкольного и начального школьного образования, участвующих в программах помощи детям с РАС. Информация о предоставляемых формах дошкольного и школьного образования. Информация о деятельности территориальных и центральных ПМПК, алгоритме сбора и подачи документов.
- Информация об организациях, сообществах и специалистах, оказывающих правовую, социальную и психолого-педагогическую помощь детям с РАС и их семьям (социальные службы, ППМС-центры, некоммерческие организации, благотворительные фонды, родительские сообщества, коммерческие АВА-центры, детские спортивные секции, детские развивающие центры).
- Ссылки на полезные информационные ресурсы, список литературы по теме РАС.

Дистанционная работа с семьями детей с РАС

Для осуществления эффективной комплексной поддержки семей с детьми с РАС требуется непрерывная работа с детьми в тесном сотрудничестве с их родителями. Но, к сожалению, пандемия, перерыв во взаимодействии с семьей, связанный с уходом детей на летний отдых, длительные праздники и больничные снижают эффективность работы с ребятами с РАС. Без постоянной поддержки и тренировки социальные и коммуникативные навыки детей могут утрачиваться, трудное поведение возвращаться, а адаптивные возможности снижаться. В такой ситуации возникает необходимость дистанционного сопровождения семей с аутичными детьми.

Дистанционное сопровождение семей ведется разными специалистами по нескольким направлениям.

С детьми, которые обучаются в ресурсной зоне, проводятся регулярные индивидуальные онлайн-встречи. Основной их задачей является закрепление и удержание освоенных навыков, поэтому родители на домашних занятиях могут предлагать ребенку выполнять уже знакомые задания. Специалист обучает родителей способам организации учебного пространства, методам и приемам работы с поведением ребенка и его мотивацией. Обучение родителей проходит в режиме видеоконференции с демонстрацией видеозаписей. Обратная связь от родителей принимается в виде вопросов и разбора видео домашних занятий, которое родители снимают заранее.

Для детей, посещающих детский сад в рамках инклюзивного образования, воспитатели и тьюторы группы при необходимости добавляют подгрупповые онлайн-занятия. В таких занятиях участвуют сразу несколько детей с РАС и по возможности также нейротипичные дети группы. Родители получают предварительную консультацию по организации рабочего места, подготовке необходимых пособий и материалов, подготовке мотивационных стимулов (наград), а также информацию о том, какую помощь родитель должен будет оказать ребенку во время занятия.

Также специалисты, работающие с ребенком, высылают родителям рабочие листы и задания для индивидуальных занятий дома и дают рекомендации по методике их проведения.

Независимо от формы получения ребенком образовательных услуг, все родители детей с РАС регулярно получают телефонные консультации по вопросам поведения, коммуникации, развитию социальных и бытовых навыков дома.

Специалисты службы регулярно присылают родителям полезную информацию, статьи и ссылки на интернет-ресурсы по актуальным темам и событиям. Родители также продолжают принимать активное участие в родительских сообществах в соцсетях.

В дистанционном режиме для согласованной работы специалистов с семьями воспитанников организуются регулярные онлайн-совещания, на которых обсуждаются формы работы с ребенком, программы занятий, поведенческие программы и стратегии взаимодействия с семьей.

Дистанционное обучение и сопровождение семей детей с ОВЗ в последнее время становится все более актуальным в связи с меняющимися условиями жизни как отдельных семей, так и общества в целом и открывает новые возможности для оказания специализированной помощи более широкому кругу семей, воспитывающих детей с особенностями. Опыт такой работы в полной мере показал свою эффективность в условиях самоизоляции в период пандемии коронавируса. Семьи успешно справлялись с трудностями, и родители смогли оказать своим детям с РАС полноценную помощь при комплексной поддержке специалистов службы сопровождения.

Разрешение конфликтных ситуаций

Во всех сферах деятельности, предполагающих работу с людьми, неизбежно случаются конфликтные ситуации. В нашем случае большинство из них связано с повышенным уровнем тревоги родителей относительно жизни и здоровья ребенка, обеспокоенностью условиями пребывания, отношением к ребенку и качеством оказываемых услуг. Также конфликты могут быть связаны с расхождением во взглядах на подходы к воспитанию и развитию ребенка, недостаточной информированностью или субъективным видением возможностей ребенка и стратегий помощи ему. Иногда специалисты, работающие с детьми с РАС, сталкиваются с такими инцидентами, как травма ребенка, случившаяся в учреждении.

Родители детей с РАС часто уже имеют негативный опыт взаимоотношений с различными социальными инстанциями, могут проявлять настороженность и демонстрировать различные защитные реакции и стереотипные, порой неконструктивные стратегии поведения. Специалистам также требуется подготовка и супервизии для обучения позитивной коммуникации с родителями и навыкам решения проблем.

Наиболее эффективна работа по предупреждению конфликтов. Главное условие успешной профилактики — максимальное информирование родителей обо всех программах, видах и формах работы с ребенком, обоснованно

используемых стратегиях, целях и задачах на отдаленную и ближайшую перспективу, об условиях пребывания ребенка, основных правилах нашего учреждения, а также обо всем, что происходит с ребенком в его стенах.

Для этого сотрудниками ДОО используются разнообразные варианты информирования родителей. Это родительские собрания, на которых их знакомят с правилами учреждения и группы, рассказывая об основных подходах и программах работы с детьми, обсуждают часто возникающие у родителей вопросы и сообщают о разных вариантах дальнейшего взаимодействия с семьями и способах получения родителями своевременной информации о ребенке. Текущую информацию родители также получают из групп, созданных в мессенджерах. В этих же группах родители могут задавать специалистам общие вопросы, передавать информацию о посещаемости ребенка. Все индивидуальные вопросы обсуждаются с родителями на личных встречах или по телефону. Сотрудники ДОО стараются предупреждать родителей обо всех планируемых нами изменениях и нововведениях в программе занятий с ребенком, дают необходимые рекомендации. В процессе ежедневной работы с детьми сотрудники обязательно сообщают родителям о существенных происшествиях в течение дня, о вновь возникшем поведении ребенка, о его самочувствии. И конечно, рассказывают о достижениях и успехах ребенка, пусть даже самых незначительных. Много информации можно почерпнуть и передать на коротких беседах с родителями, когда сотрудник детского сада встречается ребенка. В этот момент сотрудник обязательно интересуется его текущим состоянием, задает необходимые вопросы и принимает все, что родители считают важным сообщить. Такую же короткую обратную связь родители получают, когда забирают ребенка домой. Иногда эффективным способом обмена информацией может стать тетрадь взаимодействия специалистов с семьей, в которой кратко излагаются самые важные сведения.

Систематически оказываемое внимание, заинтересованность, концентрация на успехах ребенка и общий позитивный настрой являются основой доверительного сотрудничества с родителями и лучшей профилактикой конфликтов.

Но если столкновения все же избежать не удалось, необходимо принять меры к скорейшему разрешению сложной ситуации. Чем раньше будут приняты эти меры, тем выше вероятность перехода конфликта в конструктивное русло и позитивного выхода из него. Если он только назревает, нельзя оставлять это без внимания. Иногда достаточно вовремя, по горячим следам, обсудить происходящее, предоставить дополнительные разъяснения и дать возможность родителям обсудить тревожащий их момент, тем самым исчерпав основания для дальнейшего развития конфликта.

Прежде чем начинать разбирать проблемную ситуацию с родителями, необходимо провести внутреннее расследование, опросить участников, восстановить картину событий, изучить методологический, правовой и этический аспекты. Хорошо, если есть возможность обратиться к записям с видеокamer и еще раз проанализировать произошедшее. Затем нужно пригласить родителей на беседу и обсудить сложившуюся ситуацию. Сначала выслушать их, с уважением относясь к испытываемым ими чувствам. Постараться уйти от выяснений, кто прав, кто виноват. Не вставая в оппозицию, перейти к конструктивному обсуждению, проговаривая и объективно признавая существование проблем, фактов, противоречий и рассматривая ситуацию с разных сторон. Предложить конкретные выходы из сложившейся ситуации, обсудить варианты дальнейшего взаимодействия и сотрудничества. Выразить уверенность в том, что конфликтная ситуация имеет возможность положительного разрешения, и поблагодарить за проявленное внимание, терпение и сотрудничество.

Конечно, в практике работы у нас бывали редкие случаи, когда дальнейшее взаимодействие с семьями не было успешным по причине категорического непринятия родителями поведенческих подходов в работе с их ребенком и отказа от сотрудничества. Но, как правило, конфликтные ситуации имели положительный исход и завершались переходом к взаимопониманию и более тесному сотрудничеству родителей со специалистами.

Глава 11.

Система подготовки сотрудников детского сада для обеспечения успешной работы в условиях инклюзии

Кто нуждается в обучении

Задача инклюзивного образовательного учреждения — помочь всем сотрудникам понять потребности детей и ценность инклюзии, а также научить использовать эффективные подходы к обучению аутичных детей в своей повседневной работе.

Это означает, что для успешной инклюзии в обучении нуждается весь персонал учреждения, а также родители и дети, посещающие детский сад. О том, как построить обучение детей так, чтобы способствовать инклюзии, можно узнать в главе 9.

Потребности участников инклюзивного образовательного процесса различаются, поэтому интенсивность и содержание программ обучения сотрудников тоже будут разными.

Особенности образования взрослых

Андрагогика («педагогика для взрослых», от греч. *aner, andros* — взрослый человек) — это область науки и практики, которая занимается изучением особенностей и принципов обучения взрослых. Важнейшими из них является то, что взрослые люди уже имеют собственный уникальный опыт и определенные знания и стараются приобрести новый опыт и навыки, ориентируясь на практическое их применение. Взрослые учатся делая. Это означает важность использования активных методов обучения. Учебная мотивация также играет очень большую роль. Взрослые, обучающиеся самостоятельно, ставят для себя цели обучения и осваивают новые навыки под руководством более опытных специалистов^{*}.

Многие выпускники вузов, которые приходят на работу в образовательные учреждения, имеют некоторые знания об аутизме и других нарушениях развития и, возможно, что-то слышали об эффективных подходах к обучению детей. Однако их знания в основном носят теоретический характер — большинство специалистов, которые только начинают работать, до этого не имели возможности потренироваться в использовании своих знаний. Некоторые специалисты обладают весьма фрагментарными сведениями об особенностях РАС и совсем не имеют опыта использования практик с доказанной эффективностью.

Важность работы в команде

Стоит отметить, что глобальные изменения в работе службы сопровождения инклюзивного образования произошли, когда принцип командного подхода в работе с детьми пришел на смену системе работы, в которой ребенок с РАС параллельно оказывались услуги нескольких узконаправленных специалистов по разным программам. Командная же работа принципиально отличается тем, что помогает направить

* Мухлаева Т.В., Соколов В.И., Заборщикова М.М. Андрагогика: проблемы идентичности и сопряженность с педагогикой // Современные научные исследования и инновации. 2016. №4.

усилия всех специалистов на реализацию единой индивидуальной программы помощи с общими для родителей и специалистов целями для каждого ребенка с РАС, что значительно повышает эффективность вмешательства.

Одновременно такой подход служит основой для профессионального роста всех специалистов службы сопровождения. В команде существует четкое распределение функций, обязанностей, зон ответственности каждого сотрудника. Такая система предполагает постоянное взаимодействие и обучение членов команды, что позволяет совершенствовать профессиональные навыки, переходить на новый уровень профессиональной деятельности.

Чему обучать сотрудников ДОУ?

Начало сотрудничества с Фондом «Обнажённые сердца» стало переходом на качественно новый уровень работы с детьми с РАС в нашем дошкольном учреждении. Спустя некоторое время применения новых технологий стало очевидным преимущество поведенческих подходов в работе с детьми с РАС в сравнении с классическими методиками, которые использовались в учреждении ранее. Из прошлого опыта работы с детьми с РАС в детском саду можно сделать выводы, что для более эффективной работы специалистам не хватало информации об особенностях и потребностях детей с РАС, знания основ поведенческого анализа, навыков работы со сложным поведением, а также сведений о развитии коммуникации у детей с аутизмом и опыта использования методов альтернативной и дополнительной коммуникации. Специалистам, работающим с детьми, также недоставало знаний о стадиях развития игры у детей и особенностях игровой деятельности у аутичных детей. Это вызывало значительные затруднения в проведении оценки, постановке целей и планировании индивидуальных программ помощи для детей с РАС, а также в инклюзивной работе, которая требовала целенаправленного включения детей с РАС в процесс социального взаимодействия.

Потребовалось около двух лет для кардинального изменения принципов работы учреждения с детьми с РАС, создания команды и перестройки профессионального мышления специалистов в условиях непрерывного обучения экспертами Фонда «Обнажённые сердца» новым подходам и технологиям. Образовательная программа экспертов Фонда включала в себя теоретическую подготовку специалистов, стажировки и регулярные супервизии.

Проект был начат в 2015 году, в нем принимали участие специалисты девяти дошкольных образовательных учреждений города. Это давало возможность участникам делиться своим опытом, вместе обсуждать и пробовать использовать новые подходы к обучению детей с РАС.

Изначально в проекте принимала участие лишь небольшая команда нашего образовательного учреждения (логопед, психологи, старший воспитатель). Важно отметить активную включенность руководства детского сада. Для руководителей учреждений — участников проекта проводились отдельные встречи, посвященные современным программам помощи детям с РАС и их семьям, функциональным обязанностям специалистов, работающих с детьми и родителями, опыту работы с дошкольниками с РАС в России и в мире, а также анализу работы участников проекта.

Образовательная программа для специалистов — участников проекта включала следующие разделы:

- Расстройства аутистического спектра — диагностические критерии, ключевые дефициты и особенности дошкольников с РАС. Мифы и факты об аутизме.
- Практики с доказанной эффективностью. Принципы и критерии доказательности. Важность использования методов, основанных на доказательствах. Методы с доказанной эффективностью для дошкольников с РАС.
- Основы прикладного анализа поведения. Базовые концепции, принципы и методы. Важность сбора и анализа данных.
- Проведение оценки и выбор целей вмешательства для дошкольников с РАС (VB-MAPP, ELM, CARS). Важность сбора и анализа данных. Выбор целей вмешательства в зависимости от результатов работы.

- Особенности развития коммуникации у детей с РАС. Оценка коммуникации. Выбор методов дополнительной коммуникации для ребенка. Использование методов дополнительной коммуникации. Важность обучения партнеров по коммуникации.
- Эффективные методы обучения детей с РАС: использование визуальной поддержки, структурирование окружения, подсказки, обучение методом дискретных проб (отдельных блоков). Структурированные и натуралистические методы обучения.
- План поведенческой поддержки. Проведение оценки поведения. Выбор целевого и замещающего поведения. Особенности реализации поведенческих планов.
- Важность развития игры и совместного внимания у детей с РАС. Оценка уровня игры. Программа JASPER.
- Организация инклюзивного образования для детей с РАС в дошкольных учреждениях.
- Важность поддержки родителей дошкольников с РАС. Программа «Ранняя пташка».

В процессе обучения нашу команду очень воодушевляло то, что новые методы работы, незамедлительно применяемые на практике, сразу начали показывать свою эффективность. За короткий промежуток время появились первые позитивные результаты, которых раньше не получалось достичь. Именно практико-ориентированный подход в обучении сотрудников стал залогом успешного продвижения вперед. Все, что изучалось в теории, сразу же применялось на практике.

Невероятно важной составляющей обучения была возможность участия в стажировках на базе организаций, где уже проводятся высококачественные программы интенсивного поведенческого вмешательства для детей с РАС. В нашем обучении такими местами стали интенсивная поведенческая программа Центра поддержки семьи Фонда «Обнажённые сердца» в Нижнем Новгороде. Продолжительность одной стажировки составляла неделю (40 часов). У каждого из специалистов, участвовавших в проекте, была возможность пройти две стажировки, на которых разбирались вопросы организации окружения и материалов, использования отдельных технологий проведения оценки и работы с ребенком, работы

с коммуникацией, поведенческим планом, а также особенностями организации работы с родителями. У участников стажировок была возможность не только понаблюдать за работой коллег, но и попробовать поработать самостоятельно при поддержке опытных специалистов, а также принять участие в командных обсуждениях практических случаев.

Регулярность супервизий также играла большую роль и способствовала поддержанию активного режима работы команды. Супервизии проводились регулярно в течение последующих двух лет с интенсивностью 2–4 раза в месяц. Супервизоры ставили конкретные цели на конкретный срок и давали обратную связь по каждой отработанной командой задаче. Этот подход к обучению сотрудников выходит за рамки привычных классических способов обучения, он основан на поведенческих подходах и помогает быстро продвигаться вперед, не подстраивая, а действительно переоснащая стратегии работы с ребенком с РАС.

За годы обучения и практики участниками проекта — сотрудниками ДООУ была успешно освоена система работы с детьми с РАС, основанная на поведенческих подходах, перестроена структура и принципы работы учреждения. На сегодняшний день новые сотрудники обучаются уже на базе ДООУ и включаются в работу под руководством кураторов — старших специалистов службы сопровождения. Все кураторы прошли обучение по программе Фонда «Обнажённые сердца» и продолжают получать дальнейшее образование и супервизии от экспертов Фонда. Таким образом выстроилась определенная иерархия и система внутреннего обучения, включающая теоретическое и практическое обучение, стажировку и дальнейшие супервизии новых сотрудников.

С тех пор как детский сад включился в обучение по программе раннего вмешательства, служба сопровождения постоянно развивается. Растет количество детей с РАС, посещающих учреждение, растет и количество сотрудников.

Работа с детьми с РАС очень часто предполагает соотношение сотрудников и воспитанников 1 : 1–1 : 2 и в формате индивидуальных занятий в ресурсной зоне, и в формате тьюторского сопровождения в инклюзивной группе. Помимо тьюторов и ассистентов, сопровождающих детей, а также

специалистов, занимающихся индивидуально, необходимы специалисты, которые курируют группы и детей и пишут им программы, обучают и супервизируют сотрудников службы сопровождения. Такое соотношение взрослых и детей обычному дошкольному учреждению обеспечить, как правило, очень сложно. В нашем дошкольном учреждении это получается благодаря пониманию современных идей инклюзивного образования со стороны руководства. Хотя, конечно, с трудностями, связанными с нехваткой специалистов, приходится сталкиваться, например в случаях увольнения или ухода сотрудников на больничный. Поэтому вновь поступившим в службу сопровождения сотрудникам мы стараемся сразу дать интенсивное обучение, чтобы они могли в скорейшие сроки приступить к работе с детьми с аутизмом.

Все новые сотрудники, приходящие в службу, вне зависимости от уровня профессионального образования, получают теоретические знания и обучаются работе с детьми в должности инструктора и тьютора, проходя стажировку в группе интенсивной поведенческой поддержки, а затем в инклюзивных группах. В дальнейшем инициативный и успешно развивающий свои навыки сотрудник может продолжать обучение и стать куратором в службе сопровождения.

Обычно время первого базового обучения и стажировки новых сотрудников занимает две недели. Первые три дня происходит индивидуальное теоретическое обучение одним из кураторов службы. В эти же дни новый сотрудник знакомится с деятельностью тьюторов и инструкторов по индивидуальной работе с детьми с РАС. Теоретическое обучение включает в себя следующие блоки информации:

- общая информация об аутизме — 2 часа;
- основы прикладного анализа поведения — 5 часов;
- коммуникация детей с РАС — 3 часа;
- средства визуальной поддержки и другие технологии, помогающие обучению и социальной адаптации детей с РАС, — 2 часа;
- особенности пребывания и участия в основных видах деятельности ребенка с РАС в инклюзивной группе — 3 часа.

Следующие полторы недели новый сотрудник по индивидуальному графику одновременно проходит стажировку

в группе интенсивной поведенческой поддержки и в инклюзивной группе. Для этого он закрепляется за одним из тьюторов, сопровождающих ребенка с РАС, и включается в работу по сопровождению. Куратор данной группы разъясняет основные стратегии и задачи в работе с ребенком, наблюдает за процессом включения нового сотрудника в сопровождение, дает обратную связь. По всем текущим вопросам стажер может обращаться к тьютору, за которым он закреплен, или к куратору.

Во время стажировки в группе интенсивной поведенческой поддержки стажер сначала получает вводную информацию о системе индивидуальной работы с ребенком, обучении с использованием метода дискретных проб, целях и содержании индивидуальных программ, конкретных стратегиях работы с мотивацией и поведением ребенка. Затем стажер, понаблюдав некоторое время за работой коллег, включается в работу под руководством куратора.

По окончании двухнедельной стажировки новый сотрудник приступает к самостоятельной работе. Если есть возможность, новичка определяют в инклюзивную группу в паре с более опытным тьютором, работающим с другим ребенком. Опытный тьютор поможет наладить процесс и сумеет вовремя оказать поддержку в затруднительных ситуациях. Важно отметить необходимость ротации тьюторов для предупреждения развития у детей с РАС зависимости от подсказок.

В процессе внутреннего обучения в ДООУ применяется практико-ориентированный подход, который служит основой для быстрого и успешного включения новых сотрудников в работу с детьми. Это позволяет значительно сократить срок обучения сотрудника и его адаптации.

Еще один важный инструмент обучения сотрудников — использование видео. В процессе обучения стажеру демонстрируются и подробно разбираются видеозаписи фрагментов рутин, занятий с детьми, предлагаются для обсуждения готовые кейсы. Также в процессе стажировки производится видеозапись работы стажера для последующего анализа его деятельности совместно с куратором. Эти же подходы и инструменты используются и при дальнейшем обучении действующих сотрудников службы сопровождения в процессе внутренней супервизии (кураторства).

В ДОУ также происходит непрерывный процесс обучения сотрудников. В нем на разных уровнях принимают участие все члены коллектива, начиная с младшего персонала и заканчивая специалистами и администрацией. Для вновь поступивших сотрудников организуется внутрикорпоративное обучение, которое проводится кураторами службы сопровождения. В дальнейшем кураторы осуществляют контроль качества работы персонала в соответствии с должностью и функциональными обязанностями и продолжают обучение действующих сотрудников в рамках кураторской работы. Таким образом выполняется внутренняя супервизия.

Для процедуры проведения анализа качества работы сотрудников службы сопровождения используются стандартизированные бланки оценки и самооценки (подробнее об этом в разделе «Важность контроля качества работы. Чистота реализации методов. Оценка и самооценка работы инструкторов» на с. 216). Это позволяет регулярно оценивать качество работы персонала, работать над повышением уровня профессионального мастерства.

Важный инструмент для развития слаженной командной работы — организация совместных командных обсуждений. На обсуждениях разбираются практические случаи (кейсы) — программы для конкретных детей. Рекомендуемая частота — не реже одного раза в неделю. Очень важно, чтобы данные обсуждения входили в рабочее время сотрудников.

Для поддержания и повышения качества работы с детьми с РАС в рамках поведенческого подхода и обеспечения корректного применения технологий в ДОУ необходима регулярная внешняя супервизия. Ее осуществляют эксперты Фонда «Обнажённые сердца». В супервизиях принимают участие кураторы службы сопровождения и руководство ДОУ. В процессе супервизии эксперты помогают преодолеть существующие проблемы и организовать работу с детьми с РАС с опорой на прикладной анализ поведения, продолжают обучать применению эффективных технологий. Сотрудники ДОУ имеют возможность задать вопросы, разобрать подготовленные кейсы.

Помимо получения регулярных супервизий от экспертов Фонда специалисты ДОУ продолжают участвовать в обучении

новым программам помощи детям с РАС — JASPER и «Родительский JASPER» — с внешней супервизией от сотрудников программы (Kasari Lab, UCLA).

Успешный и уникальный опыт построения системы сопровождения детей с РАС в ДОУ, сплоченная команда специалистов и большой внешний запрос от дошкольных организаций на сотрудничество — все это актуализирует вопрос диссеминации опыта ДОУ.

Сейчас в планах нашего учреждения — создание городского ресурсного центра. Это масштабный проект по обучению и сопровождению заинтересованных в сотрудничестве организаций. Цель проекта — повышение уровня компетентности педагогов, профилированных специалистов и родителей в области работы с детьми с РАС, овладение практическими навыками взаимодействия с детьми, имеющими расстройства поведения и коммуникации, а также обучение навыкам конструктивного взаимодействия всех участников образовательного процесса для успешной адаптации воспитанников к совместному обучению в дошкольной организации. Система обучения в ресурсном центре будет выстроена аналогично системе, по которой происходило обучение сотрудников детского сада №53 по программе раннего вмешательства, и будет включать теоретическую, практическую часть и кураторство.

Важность контроля качества работы. Чистота реализации методов. Оценка и самооценка работы инструкторов

Современные технологии и методы обучения навыкам, основанные на принципах прикладного анализа поведения, постепенно входят в работу специалистов. Однако нередко, несмотря на старания специалистов, приходится сталкиваться с тем, что дети не достигают ожидаемых результатов, а выбранные программы не осваиваются или осваиваются очень медленно. В некоторых случаях это может быть связано с тем, что цели, над которыми идет работа, не соответствуют уровню развития навыков ребенка, либо сама работа

ведется недостаточно интенсивно, либо навыки осваиваются лишь в ограниченном количестве контекстов, что приводит к отсутствию возможности для их генерализации. Однако в большом количестве случаев причиной трудностей в освоении поставленных целей является нарушение протоколов, несогласованная работа разных сотрудников, работающих с ребенком, нарушения в процедурах оказания подсказок, нерегулярный сбор данных и т.д.

Использование программы PECS в работе ряда учреждений может стать наглядным примером нарушений протоколов, в результате которых аутичный ребенок не использует данный метод для коммуникации. Довольно часто приходится сталкиваться со следующими отхождениями от протокола.

- Оценка подкреплений проводится формально.
- Вместо интересующих ребенка объектов/активностей (словарь ребенка) в альбоме ребенка находятся карточки из расписания (словарь взрослых).
- Физический помощник на начальных фазах программы не оказывает подсказок вовремя, пытается разговаривать с ребенком либо общается с ним невербально (обнимает, гладит и т.д.).
- Сбор данных ведется нерегулярно, и принятие решений о переходе на следующую фазу производится не на основе собранных данных, а по субъективному впечатлению специалиста.
- Недостаточная доза вмешательства: например, программа используется только на занятиях специалиста, которые занимают лишь полчаса в день несколько раз в неделю. При этом воспитатели в группе и родители не обучены применению PECS в естественных условиях.
- Предыдущий пункт приводит и к отсутствию возможностей для генерализации: ребенок не пользуется коммуникативной книгой в течение дня — ни в дошкольном учреждении, ни дома.
- Несогласованность действий различных партнеров по коммуникации. Например, специалист и родители используют разный подход.

В итоге и родители, и специалисты приходят к мнению, что данный метод не работает для ребенка. Однако дело

обстоит лишь в том, что реализуемая программа практически не имеет отношения к оригиналу.

Похожая ситуация нередко складывается и при обучении методом дискретных проб (отдельных блоков). Самые частые причины этого:

- нерегулярная/неэффективная оценка подкреплений;
 - трудности с организацией окружения и материалов.
- В результате ребенок часто отвлекается, имеет возможность неконтролируемого доступа к материалам и подкреплениям и т.д.;
- нарушения в процедурах оказания подсказок;
 - данные собираются нерегулярно, их-за чего трудно оценить уровень освоения цели;
 - режим подкреплений не соответствует уровню развития навыков ребенка или трудности осваиваемой задачи;
 - низкая скорость работы педагога, низкая эмоциональность во взаимодействии с ребенком;
 - несогласованность реакций разных людей (разных сотрудников, родителей и т.п.) в случае проявления нежелательного поведения.

Результатом этих и многих других нарушений протоколов является большое количество потраченного времени и других ресурсов, медленный прогресс, а то и полное его отсутствие у ребенка и разочарование участников процесса в поведенческих методах.

В 1982 году Петерсон (Peterson), Хомер (Homer) и Вундерлих (Wonderlich) одними из первых подчеркнули важность точности воспроизведения программ в исследованиях и образовательной практике реализации поведенческих программ*.

Точность воспроизведения (fidelity) — степень соответствия вмешательства изначально заявленному. В научной литературе точность (чистота) внедрения (воспроизведения) (fidelity / integrity) часто используются как синонимы. Исследования показывают, что результат вмешательства напрямую зависит от точности воспроизведения. Точность воспроизведения программы — важный, но, к сожалению,

* Peterson L., Homer A.L., Wonderlich S.A. The integrity of independent variables in behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1982; 15(4):477–492. DOI: 10.1901/jaba.1982.15–477.

часто игнорируемый компонент исследования эффективности вмешательства^{*}.

Точность воспроизведения — многомерная конструкция. Разные авторы выделяют различные компоненты точности воспроизведения:

- соблюдение протоколов;
- доза (интенсивность вмешательства);
- качество (отношение исполнителей к программе);
- отношение участников к программе;
- последовательность (сохранение точности в течение всей программы);
- согласованность (действия разных исполнителей).

Исследования, проведенные в США, показывают, что точность воспроизведения значительно выше в университетских программах, где работают более подготовленные специалисты и есть больше возможностей для соблюдения протоколов.

В программах вмешательства на местах (дошкольные учреждения, программы, реализуемые местными специалистами на дому) показатели точности воспроизведения значительно ниже — около 60% (в некоторых исследованиях показатель еще ниже). Это может значительно повлиять на качество оказываемых услуг и прогресс воспитанников^{**}.

Исследования эффективности часто проводятся в университетских программах. Лишь некоторые исследования посвящены возможностям сохранения качества программы при использовании их в практике работы дошкольных учреждений или родителями^{***}.

^{*} Gage N., MacSuga-Gag A., and Detrich R. Fidelity of Implementation in Educational Research and Practice. 2020. Oakland, CA: The Wing Institute. <https://www.winginstitute.org/systems-program-fidelity>

^{**} Stahmer A.C., Dababnah S., and Rieth S.R. Considerations in implementing evidence-based early autism spectrum disorder interventions in community settings. *Pediatric Medicine*. 2019. Williams N.J., Frank H.E., Frederick L., Beidas R.S., Mandell D.S., Aarons G.A., Green P., & Locke J. Organizational culture and climate profiles: relationships with fidelity to three evidence-based practices for autism in elementary schools. *Implementation Science*. 2019.

^{***} Shire S.Y., Chang Y.C., Shih W., Bracaglia S., Kodjoe M., & Kasari C. Hybrid implementation model of community-partnered early intervention for toddlers with autism: a randomized trial. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*. 2017. Kasari C., Gulsrud A., Paparella T., Helleman G., & Berry K. Randomized comparative efficacy study of parent-mediated interventions for toddlers with autism. *Journal of consulting and clinical psychology*. 2015.

Исследования также показывают, что чистота внедрения часто зависит от внутренней культуры организации, качества подготовки специалистов, а также возможностей предоставления регулярных супервизий.

При оценке работы сотрудников необходимо учитывать то, как дается обратная связь. Оценка работы должна способствовать повышению мотивации сотрудников, а не становиться наказанием за допущенные ошибки. Подкрепление позитивного поведения — универсальный механизм обучения навыкам, и это касается не только детей, но и взрослых.

В нашем детском саду было принято решение использовать стандартные инструменты для оценки работы инструкторов — это бланки самооценки и оценки работы инструкторов, разработанные в программе ASSERT*. При оценке/самооценке работы инструкторов, использующих в работе метод дискретных проб, отдельное внимание уделяется следующим показателям:

- организация окружения (материалы заранее подобраны, потенциальные отвращения убраны);
- управление антицедентами (используются процедуры выбора для оценки потенциальных подкреплений; используются соответствующие процедуры привлечения внимания ребенка; используется правильный тон голоса для инструкций для всех задач; используются правильные инструкции; подсказки используются своевременно и правильно; спланированный уход от подсказок применяется по мере необходимости; цели внутри программ и между программами варьируются);
- соблюдение общих процедур обучения (5 секунд для ответа, запись данных, правильный темп и др.);
- управление последствиями (последствия даются немедленно после ответа; количество подкрепления соответствует степени сложности задачи / ответу; используются переходные пробы, окончание работы над целью — на правильном, самостоятельном ответе (или ответе с соответствующим уровнем подсказки); варьируются типы подкрепления

* Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра? Опыт специалистов служб раннего вмешательства Фонда «Обнаженные сердца». 2020. <https://nakedheart.online/books/kak-pomoch-doshkolniku-s-ras>

(например, похвала, социальные игры, пищевые и материальные подкрепления, предпочитаемые игры и активности и т. д.); варьируется тон голоса и фразы для социальных подкреплений; пищевые подкрепления даются параллельно с похвалой; *проба мгновенно останавливается*, если ребенок начинает отвечать неправильно или вовлекается в нежелательное поведение; между пробами материалы убираются и даются по-новому; адекватно блокируются проявления стереотипий; неподобающее поведение игнорируется или перенаправляется).

Специалисты, использующие программу развития совместного внимания, вовлеченности и игры JASPER также проходят регулярную оценку по критериям, разработанным авторами программы. Оценка качества работы — важная часть обучения программе и проводится сотрудником Kasari Lab.

Оценка точности реализации программы стала частью повседневной работы специалистов, занимающихся с детьми по интенсивной поведенческой программе и детьми, посещающими инклюзивные группы. Она проводится регулярно (не реже одного раза в месяц). Проведением оценки занимаются кураторы. Важно отметить, что специалисты, отвечающие за проведение оценки/самооценки, должны сами работать на очень высоком уровне точности. В противном случае смысл ее проведения теряется, так как кураторы являются ролевыми моделями для остальных сотрудников.

Обратная связь для специалистов, проходящих процедуры оценки/самооценки, отражает то, что инструктор выполняет хорошо, а также те области, которые нуждаются в улучшении.

Программы помощи детям с РАС, их семьям и организация инклюзивного обучения — новые и очень быстро развивающиеся области научного знания и практики. Ежегодно публикуются новые данные об эффективности подходов к обучению, модификации подходов, которые использовались прежде. Это означает, что обучение сотрудников, работающих с детьми с РАС, должно продолжаться постоянно.

Над книгой работали

**Коллектив СПб ГАДОУ
«Детский сад №53 Фрунзенского района»**

Надежда Третьякова, директор
Катерина Юдина, старший воспитатель
Любовь Балака, педагог-психолог
Светлана Васильева, педагог-психолог
Дина Сихра, педагог-психолог
Ирина Какурина, учитель-дефектолог

Эксперты Фонда «Обнажённые сердца»

Святослав Довбня, детский невролог
Татьяна Морозова, клинический психолог

Президент Фонда «Обнажённые сердца»

Анастасия Залогина

Программный директор Фонда «Обнажённые сердца»

Инна Монова

Фотограф

Ирина Морина

Дизайнеры

Студия Charmer

Руководитель проектов Фонда «Обнажённые сердца»

Вера Курбатова

*Данная книга распространяется бесплатно
и запрещена к продаже.*

Руководитель проекта *А. Туровская*

Корректор *Н. Ерохина*

Компьютерная верстка *Б. Руссо*

Подписано в печать 17.08.2022. Формат 84 × 108 / 32.

Гарнитура Pragmatica. Печать офсетная. Печ. л. 14,0.

Тираж 2000 экз. Заказ

ООО «Альпина ПРО»

123007, г. Москва, ул. 4-я Магистральная, д. 5, стр. 1

Тел. +7 (495) 980-53-54

e-mail: info@intlit.ru

альпинапро.рф

ООО «Альпина Диджитал»,

123007, г. Москва, ул. 4-я Магистральная, д. 5, стр. 1,

этаж 3, пом. XIII, ком.106; ОГРН 1137746300768.

Знак информационной продукции
(Федеральный закон №436-ФЗ от 29.12.2010 г.)

16+

Для заметок

Для заметок



Фото 1. Ресурсная зона для детей с РАС: идеи по организации пространства, игрушек и материалов



Фото 2. Ресурсная зона для детей с РАС: специально оборудованная кабинка для индивидуальных занятий



Фото 3. Ресурсная зона для детей с РАС: специально оборудованная комната для сенсорных активностей



Фото 4. Инклюзивная группа: один из вариантов организации места для индивидуальных занятий



Фото 5. Инклюзивная группа: идеи для размещения пособий и мотивационных стимулов для детей



Фото 6. Инклюзивная группа: специально оборудованное место для индивидуальных занятий рядом с помещением группы



Фото 7. Индивидуальное расписание дня ребенка, составленное с использованием крупных картинок (подписи в основном предназначены для взрослых, чтобы любой из них мог объяснить происходящее ребенку)

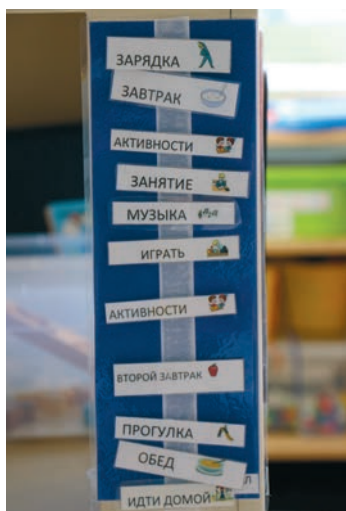


Фото 8. Индивидуальное расписание дня ребенка, составленное с использованием подписей и небольших картинок (для подсказки). Предназначено для ребенка, который уже начинает читать



Фото 9. Индивидуальное расписание ребенка, сделанное в простом формате «Сначала — потом»



Фото 10. Групповое расписание для музыкального занятия. Расписание составлено таким образом, чтобы оно было понятно всем участникам занятия



Фото 11. Визуально представленные правила поведения в игровой зоне



Фото 12. Визуально представленная последовательность «Раздевание / одевание» (с учетом потребностей ребенка составлена с использованием картинок с подписями)



Фото 13. Визуально представленная последовательность «Мытье рук» (с учетом потребностей ребенка составлена с использованием картинок с подписями)

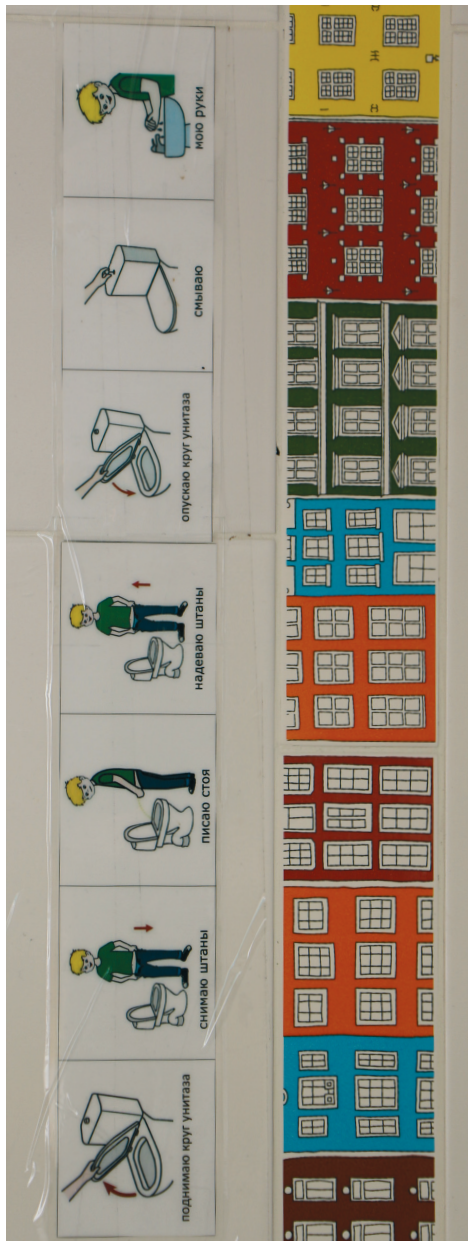


Фото 14. Визуально представленная последовательность «Использование туалета для мальчика» (с учетом потребностей ребенка составлена с использованием картинок с подписями)



Фото 15. Визуально представленная последовательность (технологическая карта) «Приготовление фруктового салата» (с учетом потребностей ребенка составлена с использованием картинок с подписями)



Фото 16. Пример использования жетонов для поддержки позитивного поведения «Табличка с правилами». Правила, картинки с подписями, подкрепления, вид и количество жетонов всегда подбираются с учетом индивидуальных потребностей ребенка



Фото 17. Примеры индивидуальных альбомов для выполнения расписания активностей



Фото 18. Идеи по организации мест хранения альбомов для выполнения расписания активностей



Фото 19. Пример использования АДК. Книга, созданная по протоколу PECS с учетом индивидуальных потребностей ребенка



Фото 20. Пример использования АДК. Коммуникативная доска, созданная с учетом индивидуальных потребностей ребенка



Фото 21. Пример использования АДК. Доска для ответов на занятии по теме «Зима», разработанная с учетом индивидуальных потребностей ребенка

Фонд «Обнажённые сердца» — благотворительная организация, помогающая людям с аутизмом и другими нарушениями в развитии, основанная Натальей Водяновой в 2004 году. Основные направления работы Фонда: создание сети бесплатных услуг для особых детей и членов их семей, развитие профессионального и родительского сообщества, а также информирование с целью изменить отношение общества к людям с расстройствами аутистического спектра (РАС), церебральным параличом, синдромом Дауна и другими ментальными и физическими нарушениями.

ISBN: 978-5-6042934-4-7



9 7 8 5 6 0 4 2 9 3 4 4 7