

В.И. Селиверстова. М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. 408 с.

10. Мишина Г.А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития : методические рекомендации // Дефектология. 2001. № 1. С. 60–64.

11. Никольская О.Д. Социально-педагогическое партнерство как фактор повышения качества дошкольного образования: теоретическое обоснование // Вестник Оренбургского государственного университета. Оренбург : Изд-во ОГУ, 2006. № 10. Ч. 1. С. 95–98.

12. Ткачева В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2005. 46 с.

13. Прутченков А.С. Социальное партнерство как основа взаимодействия [Электронный ресурс]. URL: <http://www.proza.ru/2010/12/19/485>

14. Власенко С.В. Организация работы семейной команды в дошкольном образовательном учреждении // Вектор

науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 51-54.

15. Безлюдный А.И. Родительско-детские отношения как стратегия семейного воспитания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 42-46.

16. Мигунова Е.В. Инновации в подготовке педагогов дошкольного образования к взаимодействию с семьей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 175-178.

17. Доронова Т.Н., Соловьева Е.В., Жичкина А.Е., Мусиенко С.И. Дошкольные учреждения и семья. М. : Линка-Пресс, 2001. 224 с.

18. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / [Борисова Н.А. и др.] ; под ред. В.И. Селиверстова, О.А. Денисовой, И.М. Кобриной. М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2009. 358 с.

### FORMATION AND DEVELOPMENT PARTNERSHIPS PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AND FAMILIES RAISING A CHILD WITH DISABILITIES

© 2014

*L.A. Remezova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of special education and special psychology

*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)*

*T.D. Sveshnikova*, head

*M.A. Stepanova*, methodist

*Municipal budget educational institution of the Child Development Centre kindergarten number 121, Samara (Russia)*

*Annotation:* The article focuses on the social and educational partnership in the interaction of preschool educational institutions and families with a disabled child. The content of this process is revealed and analysed in the aspect of the present-day preschool education development trends in Russia.

*Keywords:* socio-pedagogical partnership; the process of interaction; preschool educational organization; family; children with disabilities.

УДК 376.3

### ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2014

*T.V. Skupova*, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии  
*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)*

*Аннотация:* Статья посвящена одной из актуальных проблем современного российского образования – организации обучения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзии. Обосновывается необходимость включения детей с аутизмом в образовательное пространство, рассматриваются как факторы, осложняющие данный процесс, так и факторы, способствующие успешному решению данной проблемы.

*Ключевые слова:* дети с расстройствами аутистического спектра; обучение детей с аутизмом; инклюзивное образование.

На современном этапе развития общества среди первоочередных задач в области реализации права на образование рассматривается вопрос о создании специальных условий для развития и социальной адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями и их сверстников. Инклюзивное образование как система, предполагающая включение в общий образовательный процесс всех без исключения детей, неизбежно охватит и учащихся, имеющих проблемы психического развития.

Особое внимание в нашей стране уделяется решению проблемы интеграции детей, имеющих аутистические расстройства. При расстройствах аутистического спектра отмечаются нарушения социального взаимодействия, коммуникации и поведения, предопределяющие трудности социализации детей. У них оказывается нарушенным процесс усвоения социального опыта, системы социальных связей и отношений. Дети с аутистическими расстройствами не усваивают основные правила и паттерны социального поведения, с трудом

приобретают необходимые для жизни социальные и коммуникативные навыки.

Психика таких детей отличается ранимостью, истощаемостью и пресыщаемостью: в одних случаях дети не могут даже ненадолго сосредоточиться на чем-либо, их действия нецеленаправленны и непоследовательны; другие дети часами повторяют одни и те же примитивные манипуляции, и попытки их отвлечь, переключить на что-то другое, изменить характер активности или игнорируются, или провоцируют усиление стереотипий, возможно даже выражение протеста в форме агрессии. Они не выдерживают даже небольшого напряжения, быстро истощаются. Для них характерны слабость побуждения, отсутствие интереса к какой-либо деятельности. Часто они расторможены, нецеленаправленны, что крайне затрудняет работу с ними, препятствует их социальной адаптации.

Такой ребенок контактирует с окружающим, но не так, как другие, а по своим правилам. Эти контакты всегда стереотипны, потому что уже отработанные

способы взаимодействия не требуют от пресыщаемой и истощаемой психики аутичного ребенка столь серьезных усилий, затрат, как что-то новое, непривычное, неизведанное. Любые изменения в окружающем вызывают у него сопротивление, тревогу, беспокойство, страх, агрессию. Часто в связи с таким своеобразием поведения возможность обучения и пребывания ребенка с аутизмом в коллективе сверстников ставится под вопрос.

Практикуемое в настоящее время индивидуальное обучение не отвечает потребностям таких детей, так как на деле чаще всего осуществляется самими близкими ребенка, а учитель лишь экзаменует достижения всей семьи. Более того, дефицит социальных впечатлений, ограничение контактов способствует вторичной аутизации. Даже если ребенок будет хорошо учиться, он вряд ли сможет когда-либо применить усвоенные знания и умения в жизни. Невозможно научить социальным навыкам в изоляции, дома. Ребенок, изначально затрудняющийся в усвоении навыков коммуникации, еще и лишается возможности развивать их.

Вместе с тем, существует зарубежный и отечественный опыт создания адекватных условий для обучения и воспитания, в которых аутичный ребенок может достигнуть значительных успехов в развитии, социально-трудовой адаптации и интеграции в обществе.

Школа для такого ребенка – это не только обучение, но и возможность, в некоторых случаях единственная, научиться быть вместе с другими людьми. Если он утратит ее, это для него серьезная потеря [1, с. 131]. Аутичный ребенок очень хочет быть вместе с другими, для него важно ощущать себя учеником, потеря возможности «ходить в школу» воспринимается им как личная катастрофа.

Известно, что освоение навыков социальной жизни происходит наиболее успешно, если они вырабатываются при адекватной специальной поддержке в ситуации естественной, нормальной жизни. В связи с этим одной из основных задач коррекционной работы при аутизме является помощь в организации социально адекватных форм поведения, контактов со сверстниками, в постепенном и последовательном освоении более сложной и динамичной образовательной среды [1, с. 170].

Учитывая особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра, выделяют их особые образовательные потребности (с учетом рекомендаций, указанных в проекте Специального Федерального государственного стандарта для детей с нарушениями развития аутистического спектра).

Особые образовательные потребности детей с аутизмом включают общие, свойственные всем детям с ОВЗ, и специфические:

- период индивидуализированной «подготовки» к школьному обучению;
- наличие хотя бы минимального опыта фронтального обучения;
- индивидуально-дозированное введение в ситуацию обучения в группе детей;
- сопровождение тьютора при наличии поведенческих нарушений;
- специальная работа педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющая оказать ему помощь в осмыслении происходящего;
- создание условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;
- дозирование введения в его жизнь новизны и трудностей;
- дозирование учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности;
- особенно четкая и упорядоченная временно-пространственная структура образовательной среды, поддерживающая учебную деятельность ребенка;
- специальная отработка форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимо-

действия с учителем;

– организация обучения с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутистических расстройствах;

– постоянная помощь ребенку на уроке в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающем их механического использования для аутистимуляции;

– проведение индивидуальных и групповых занятий с психологом, а при необходимости с дефектологом и логопедом;

– организация занятий, способствующих формированию представлений об окружающем, отработка средств коммуникации, социально-бытовых навыков;

– индивидуализация программы обучения, в том числе для использования в социальном развитии ребенка существующих у него избирательных способностей;

– индивидуализированная оценка достижений ребенка с учетом его особенностей;

– психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками;

– психологическое сопровождение, отлаживающее взаимодействие семьи и образовательного учреждения;

– индивидуально дозированное и постепенное расширение образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения [2, с. 10].

Понимание этих особых образовательных потребностей детей с аутистическими расстройствами требует создания специальных условий, необходимых для успешного включения и социальной адаптации такого ребенка в среде обычных сверстников.

Наиболее перспективной формой школьного обучения аутичного ребенка представляется постепенная, индивидуально дозированная и специально поддерживаемая интеграция в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые с его собственной способностью к обучению.

Деятельность специалистов сопровождения (психолога, тьютора, социального педагога) на начальных этапах должна быть направлена на помощь в пространственной и временной организации жизни ребенка в школе. Такая работа будет способствовать созданию определенного, поначалу достаточно жесткого стереотипа школьной жизни и собственного поведения [3, с. 2].

Адаптация и последовательное изменение окружающей среды в школе, на уроке, на перемене позволит осознать порядок происходящего и использовать сложившиеся ритуалы для организации своего поведения. Растерянность и тревога ребенка уменьшатся, если он четко усвоит свое основное место занятий, и что он должен делать во всех других местах школы, где он бывает. В некоторых случаях поможет использование схемы, плана школы.

Продуманная организация пространства дает аутичному ребенку возможность усвоить социальные функции различных предметов, помещений, сформировать способы социально приемлемых действий с предметами, ситуативные социально-поведенческие паттерны и коммуникативные навыки. Для этого необходимо соблюдать ряд условий: окружающая ребенка обстановка должна характеризоваться упорядоченностью и умеренностью. Для того чтобы создать упорядоченное пространство, необходимо:

1. Определить функциональное назначение каждого помещения в школе. Например, буфет, столовая – для приема пищи, туалет – для «туалетных» процедур, раздевалка – для одевания, раздевания, переобувания, кабинет рисования – для рисования, тренажерный зал – для занятий на тренажерах и т.д.

Каждая комната или кабинет должны быть условно разделены на «зоны» для различных видов деятельно-

сти (например, «учебная зона», «зона отдыха», «игровая зона»).

2. Всегда выполнять определенный вид деятельности только в соответствующем помещении.

Прием пищи и обувание ботинок в учебной комнате, занятия «в зоне отдыха», перекусывание в раздевалке – недопустимы.

У каждого ребенка должны быть сформированы четкие упорядоченные представления о том, что и где он должен делать. Создание порядка и предсказуемость действий позволяют аутичному ребенку наилучшим образом адаптироваться к окружающей его обстановке, сформировать ситуативные социально-поведенческие паттерны.

3. Учебные и игровые материалы, предметы быта должны находиться только в соответствующем помещении или «зоне». Это помогает ребенку в полной мере осознать социальные функции различных предметов, лучше ориентироваться в окружающей обстановке.

Перемещение предметов в несоответствующее для них место неприемлемо и значительно затрудняет ориентацию ребенка в пространстве и познание социальных функций предметов, помещений.

Умеренность окружающего пространства подразумевает разреженность, неперегруженность учебной комнаты, кабинета учебными и игровыми материалами, различными бытовыми предметами. Все предметы, находящиеся в помещениях, должны быть функциональными и немногочисленными, чтобы не рассеивать внимание ребенка, не препятствовать познанию социальных функций предметов окружающего мира, не отвлекать от непосредственного социального взаимодействия и коммуникации с другими людьми.

Усложнение организации учебного пространства осуществляется постепенно. На первом этапе работы по формированию стереотипа учебного поведения пространство организуется таким образом, чтобы ребенок не отвлекался от заданий. Для этого необходимо продумать место для ребенка за учебной партой, ее расположение в пространстве учебной комнаты.

Аутичный ребенок имеет значительные трудности произвольной организации себя не только в пространстве, но и во времени [3, с. 52]. Ему необходимо усвоение особенно четкого и стабильного расписания каждого текущего школьного дня с его конкретным порядком переключения от одного занятия к другому, приходом в школу и уходом домой, порядком этих дней в школьной неделе, ритм рабочих дней и каникул, праздников в течение школьного года.

Самый главный внешний маркер изменений последовательности действий – уроков – расписание. Оно должно быть видно ребенку. Это делает жизнь ребенка более предсказуемой, а значит, и более осознанной.

С помощью расписания может быть специально проработана последовательность подготовки к учебному дню, к уроку, если необходимо, составлена наглядная схема организации рабочего пространства, набора не-

обходимых учебных материалов, последовательность подготовительных действий. Помочь такому ребенку может и разметка парты, страницы, наглядное указание направления движения. Последовательность операций тоже может быть представлена ребенку наглядно в виде схемы или пиктограммы.

Планируя занятия такого ребенка, необходимо помнить о его высокой психической пресыщаемости, легком физическом истощении. Поэтому для него важно организовать индивидуальный адаптированный ритм занятий, возможность своевременного переключения и отдыха. Это можно сделать даже в условиях работы в классе, спланировав для такого ребенка возможность временно выйти из общего ритма.

Специалисты, работающие с детьми с расстройствами аутистического спектра, должны постоянно помнить о задачах развития навыков коммуникации и социализации этой категории учащихся. Это направление работы должно быть заложено во все виды учебной и внеучебной деятельности [3, с. 40].

Перемены предназначены не только для того, чтобы дети могли восстановить силы или выплеснуть накопившуюся энергию, но и приобретали навыки взаимодействия, учились правильно вести себя по отношению друг к другу.

Перемены предполагают более свободные, менее стереотипные формы контактов, а это аутичному ребенку наиболее трудно. Поэтому перемена для него должна быть тоже серьезно продумана и организована. Сначала с ним должен обязательно находиться какой-либо близкий человек, так ребенок будет чувствовать себя более защищенным в непредсказуемой ситуации, и он обязательно должен быть занят каким-то привычным для него и адекватным его возрасту занятием.

Постепенно близкий человек может начать комментировать и объяснять ему, что происходит вокруг, чем занимаются другие дети. Это сделает ситуацию более понятной и упорядоченной и позволит попробовать начать включать ребенка в контакты с одноклассниками.

Таким образом, на наш взгляд, основной специальной задачей в организации школьного обучения аутичного ребенка является не все более точное приспособление к имеющимся у него возможностям обучения, а помощь в постепенном и последовательном освоении более сложной и динамичной образовательной среды.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М. : Теревинф, 2005. 220 с.
2. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования для детей с расстройствами аутистического спектра: проект / О.С. Никольская. М. : Просвещение, 2013. 29 с.
3. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра / под общей ред. Н.Я. Сеаго М. : МГППУ, 2012. 80 с.

#### IMPLEMENTATION OF THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF CHILDREN WITH AUTISTIC DISORDERS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

© 2014

*T.V. Skupova*, senior teacher of the chair of special pedagogy and psychology  
*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)*

*Annotation:* The article is devoted to one of the topical problems of modern Russian education – education of children with autism spectrum disorders in the context of inclusion. The article highlights the necessity of autists' inclusion in educational space, presents the factors complicating the process and contributing to successful solution of this problem as well.

*Keywords:* children with autism spectrum disorders; training of children with autism; inclusive education.