

Магась Надежда Викторовна, педагог-психолог МБОУ «Коррекционная школа «Надежда» города Южно-Сахалинска.

Педагог-психолог высшей квалификационной категории. Награждена почетной грамотой министерства образования и науки РФ. В МБОУ «Коррекционная школа «Надежда» г.Южно-Сахалинска работает с 2000 года. Имеет большой опыт психолого-педагогического сопровождения учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития, в том числе, детей с РАС. Занимается инновационной деятельностью. Принимала активное участие в работе РИП «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с глубоким нарушением интеллекта – 2007-2013г.г., «Формирование целенаправленной деятельности у первоклассников с сочетанным нарушением развития» - 2015-2016г.г.

Психологическая помощь родителям учащихся с расстройствами аутистического спектра

На базекоррекционной школы «Надежда» города Южно-Сахалинска с января 2018 года действует региональная инновационная площадка по теме «Формирование произвольной регуляции деятельности у школьников с РАС в условиях введения ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». Площадка создана для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра первой и второй группы (по классификации О.С. Никольской). Деятельность РИП рассчитана на четырехлетний срок, на период обучения детей с первого по четвертый класс. При работе со школьниками с РАСнаибольшие трудности вызываетименноначало обучения, в частности, первый этап - установление контакта.Причина трудностей заключается не столько в отсутствии потребности в контакте у аутичных детей (такая потребность есть), сколько в накопленном опыте негативного общения, когда с ребенком пытались «взаимодействовать», не учитывая психологические особенности ребенка и уровень его развития.

Приведу пример из своей практики. В школу поступил учащийся с РАС первой группы. У него имело место полное отсутствие активной речи, «полевое» поведение, которое зависело от случайных внешних влияний – внимание привлекали только игрушки, яркие предметы. Деятельность ограничивалась манипулированием предметами. Ребенок не шел на контакт, попытки привлечь его к какому-либо взаимодействию вызывали бурную реакцию негодования, агрессии.

Первоклассник поступил в нашу школу в январе, в первом полугодии он обучался в общеобразовательной школе по коррекционной программе (АОП 2 варианта). Мальчик посещал обычный класс, в котором сидел за партой вместе с мамой, так как подчинялся только ей. Мама проявляла авторитарность во взаимодействии. Она с гордостью продемонстрировала «исписанные» сыном тетрадки. Мелкая моторика у него была не развита, поэтому все это время мама просто «водила» рукой ребенка, то есть держала его пальцы в своей руке. Этот прием применяется в коррекционной работе, но только как один из элементов в процессе освоения графической деятельности (как способ использовать моторную память). Причем, карандаш (или ручку) держать правильно мальчик так и не научился. Этим «обучение» и ограничилось.

Конечно, опыт такого «обучения» значительно осложнил нашу задачу. Зачастую неразумная позиция взрослого заключается в попытке заставить ребенка заниматься недоступной для него деятельностью, минуя необходимые этапы развития. Ничего кроме негативного отношения к деятельности, да и к самим взрослым это не вызывает.

Мы исходим из положения Л.С.Выготского, что «аномальный» ребенок должен пройти те же этапы развития, что и его сверстники, но более поздние сроки. А атмосфера доверия, взаимопонимания, подбор форм и методов обучения с учетом индивидуальных и типологических особенностей детей позволяют добиться положительных результатов даже в самых сложных случаях. При работе с нашим первоклассником мы начали с

установления эмоционального контакта, наблюдения за ребенком, пробуждения у него интереса к деятельности, формирования целенаправленных действий. Естественно, на доступном для него игровом материале.

Опыт нашей работы с первоклассниками с РАС изложен в статье «Формирование целенаправленной деятельности у первоклассников с расстройствами аутистического спектра» («Сахалинское образование – XXI век»; 2018 год, вып.1).

В данной статье мы хотели бы поделиться опытом работы с семьей. Родители не всегда обладают необходимыми психологическими знаниями и навыками и, соответственно, у них возникают проблемы в воспитании детей. Зачастую в семье складывается негативная стратегия взаимоотношений. Это либо гиперопека, стремление максимально оградить и «защитить» ребенка, либо предъявление завышенных требований, без учета возможностей детей. Отсюда множество проблем - неспособность родителей организовать деятельность ребенка, формирование у детей истероидных форм реагирования на проблемные ситуации, невротизация самих родителей, провоцирующая повышенную тревожность у детей.

Основные задачи работы с родителями - формирование позитивной стратегии взаимоотношений в семье, осуществление единого подхода к воспитанию ребенка в семье и в школе, создание среды, способствующей максимальному развитию детей.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи осуществляется в соответствии с планом работы, включающим следующие направления:

- диагностика детско-родительских отношений;
- формирование позитивного отношения родителей к школе, к педагогам, установление сотрудничества, работа по предотвращению конфликтных ситуаций;

-психолого-педагогическое просвещение, повышение компетенции родителей;

-индивидуальная работа с семьей по коррекции детско-родительских отношений, формированию правильной стратегии воспитания в семье.

Работа с семьей начинается с этапа диагностики детско-родительских отношений.

1)Один из наиболее эффективных методов - наблюдение за поведением ребенка на занятиях, во внеурочное время и в процессе взаимоотношений детей с родителями, когда они приводят ребенка в школу и забирают его после занятий. При необходимости организуется общение и совместная деятельность родителей и ребенка в присутствии психолога.

2)Уточнение особенностей детско-родительских отношений, позиции родителей по вопросам воспитания происходит в процессе индивидуального консультирования родителей.

3)Использование специальных методик диагностики детско-родительских отношений.

При работе с детьми с сочетанным нарушением развития эффективна проективная методика – тест тревожности Тэмпл Р., Дорки М., Амен В. Данная методика позволяет получить представление о характере взаимоотношений с окружающими, в том числе, детей, которым трудно осознать и выразить свои чувства, рассказать о трудностях и т.п. Подходит эта методика и для учащихся, у которых отсутствует активная речь, но есть понимание, чаще всего в ограниченном объеме, обращенной речи.

Достижение взаимопонимания и сотрудничества между педагогами и родителями – одно из основных условий успешности работы. Урегулирование возникающих сложностей во взаимоотношениях между педагогами и родителями до того, как они перейдут в форму конфронтации, затяжного или открытого конфликта – значимое направление деятельности психолога. Помимо непосредственной помощи в разрешении конкретной проблемы, важны рекомендации педагогам по организации общения с

акцентуированными личностями, с людьми с высоким уровнем невротизации и т.п. Это позволяет педагогам найти индивидуальный подход к каждому родителю. Помощь психолога, посредничество в отношениях ведут к решению возникающих проблем, к установлению сотрудничества.

Большую роль в формировании эффективной стратегии воспитания в семье имеет психолого-педагогическое просвещение родителей. Для родителей были проведены следующие мероприятия:

- семинар «Психологические особенности детей с РАС»;
- беседы на родительских собраниях на темы: «Формирование стратегии воспитания детей с РАС», «Создание развивающей среды» и др.

На семинаре и беседах с родителями помимо информации о типологических и индивидуальных особенностях детей с РАС и рекомендаций по их воспитанию, выносились на совместное обсуждение проблемные ситуации. Ситуации предлагались как ведущим, так и самими родителями. Это позволило сделать общение более живым и продуктивным, нередко способствовало принятию родителями верного решения в трудной ситуации.

Наибольший интерес родителей вызвали темы:

- Ребенок очень привязан к своим игрушкам, иногда он берет их в школу. Как поступить в данной ситуации?
- Дети с РАС часто проявляют упрямство. В чем причина подобного поведения? Как вы поступите в данной ситуации?

Психолого-педагогическое просвещение позволило не только повысить компетентность родителей в воспитании детей, но и донести до них мысль, что единственный путь достичь положительных изменений в развитии ребенка – это каждодневный труд и следование советам специалистов. И роль родителей в этом не менее значима, чем роль педагогов. Положительные достижения носят стойкий характер только в том случае, если получают подкрепление в семье.

Наиболее эффективной формой коррекции межличностных отношений в семье является индивидуальное консультирование, именно эта форма позволяет найти контакт с каждым человеком и работать над проблемой, актуальной для данной семьи. С родителями проведены консультации по следующим темам:

- Роль семьи в коррекции истероидной акцентуации у младших школьников;
- Невротизация родителей, провоцирующая повышенную тревожность детей;
- Создание развивающей среды;
- Формирование негативного отношения к учебной деятельности как следствие завышенных требований к ребенку;
- Роль эмоционального стимулирования при воспитании детей с РАС;
- Гиперопека;
- Воспитание самостоятельности у младших школьников с РАС.

Целенаправленная систематическая работа с родителями помогла разрешить проблемы в воспитании учащихся, способствовала формированию новых форм взаимоотношений родителей с ребенком. Истероидные проявления в поведении детей откорректированы, снижена тревожность, значительно повысилась познавательная активность учащихся. Сформировано положительное отношение детей и родителей к школе, к педагогам, установлены доброжелательные взаимоотношения, сотрудничество между семьей и школой.

В подтверждение приведем наиболее сложный случай. Одной из самых неблагоприятных является ситуация (описанная в начале статьи), когда у ребенка сложилось стойкое негативное отношение к обучению, да и в целом к взаимодействию с взрослым. В ситуациях хоть сколько-то напоминающих обучение, ребенок не ожидал ничего кроме насильственных действий педагогов или родителей, заставляющих его заниматься трудной, неинтересной и абсолютно бессмысленной работой.

Обычно в таких случаях мы начинаем с установления эмоционального контакта в неформальной обстановке, предоставляя детям возможность познакомиться с окружающей средой, выбрать интересующие их игры и игрушки. Поведение ребенка, в этой, казалось бы, комфортной ситуации, было весьма своеобразно, и могло показаться неожиданным. Мальчик бегал по кабинету, оглушительно кричал, разбрасывал вещи и игрушки. Такое поведение ребенка неожиданно лишь на первый взгляд, учитывая предыдущий опыт «обучения», все вполне закономерно. Маленький ученик панически боялся, что его снова усадят за парту и будут «учить». И он воспользовался приемом, который в большинстве случаев прекрасно срабатывал - ребенок все делал для того, чтобы его удалили из класса и вернули маме. Тем не менее, спокойная реакция педагога, объяснение в доступной форме, что можно делать, а что нельзя, возымели свое действие. Мальчик постепенно успокоился, убедившись, что «учить» его не будут.

Через несколько занятий появился эмоциональный контакт с психологом. Он охотно заходил в кабинет, подходил к педагогу, улыбался, брал развивающие игры. Больше всего его интересовали коробки с прорезями. Но сложить даже простую игру он не мог. Малыш действовал методом проб и ошибок, и это, естественно, приводило к неудачам. После нескольких попыток он расстраивался, швырял игру на пол. Помощь, по-прежнему не принимал, попытки подсказать, направить его действия вызывали бурную реакцию негодования.

Причина столь стойкого негативизма к совместной деятельности заключалась не только в ранее полученном опыте обучения в школе. Дома продолжались занятия с мамой. Энергичной и очень настойчивой маме «писать» дома с ребенком было категорически запрещено. Она занималась с ним развивающими играми. Казалось бы, это замечательно. Но вопрос в том, как это делать, и судя по реакции ребенка на совместную деятельность, эти занятия не приносили ему, ни радости, ни удовлетворения. То есть психотравмирующая ситуация не была устранена.

При работе с детьми со столь ограниченными возможностями здоровья нет мелочей. Здесь важно все – содержание, уровень трудности и длительность занятий, какая оказывается помощь, как поощряют малыша за проделанную работу. Именно одобрение взрослого, положительные эмоции, переживаемые ребенком, являются значимым стимулом пробуждения интереса к деятельности, к достижению результата.

Без помощи специалиста в данной ситуации не обойтись. Для приобретения необходимых навыков взаимодействия мы организовали совместные занятия мамы с ребенком. Первое, на что она обратила внимание – это адекватная реакция мальчика на запрет. Для нее было откровением, что для того, чтобы добиться от ее сына выполнения определенных требований, необязательно кричать или применять физическую силу. Постепенно взаимоотношения между матерью и сыном улучшились. Мама старалась «не давить» на ребенка, не принуждать его к непосильным занятиям.

И, пожалуй, самое трудное в решении данной проблемы, – непосредственно коррекция стойкого негативного отношения к совместной деятельности. Свою работу мы начали с занятий с модификациями доски Сегена, с тех самых коробок с прорезями, которые неизменно привлекали внимание первоклассника. «Идти от ребенка», то есть наблюдать за его деятельностью и учитывать его предпочтения очень полезно. Дети прекрасно чувствуют, что им нужно для развития в данный момент. Конечно, для этого должна быть создана среда, соответствующая уровню и особенностям их развития.

Выбор занятий с доской Сегена вполне закономерен. Именно эта игра позволяет перейти к целенаправленной деятельности, но для этого необходимо обучить ребенка правильному способу действия, а именно внешним ориентировочным действиям. Проще говоря, ребенок не должен пытаться запихнуть фигуру в первое попавшееся отверстие. Ему надо научиться сравнивать фигуру и прорезь – то есть, прикладывая детали к отверстиям, подбирать подходящий вариант. Для того, чтобы максимально

облегчить задачу ученику, отягощенному грузом неудач, мы начали работу с наиболее простых вариантов из 3-4 геометрических фигур. Выбор именно геометрического материала не случаен. Дети с РАС легче воспринимают формальные признаки (форму, величину, цвет). Детали были деревянными или пластмассовыми, чтобы их удобно было брать в руки. Занятия проводились в непринужденной игровой форме, ребенку демонстрировался образец действия, и предлагалось сделать также. Использовался прием – «незаконченное действие», то есть одна фигурка уже лежала в прорези, необходимо было найти нужные ячейки для двух оставшихся. Когда навык уже был достаточно освоен, для закрепления результата вводилось «затруднение» - одну из фигур педагог располагал на доске неправильно (например, круг в квадратное отверстие), мальчику надо было исправить ошибку.

Постепенно задания усложнялись – увеличивалось количество фигур, стали использоваться детали, состоящие из двух частей и т.п. В дальнейшем перешли к формированию соотносящих действий по величине и цвету. В процессе работы у ребенка сформировалась способность к зрительному соотнесению предметов по форме, величине и цвету. Менялся характер оказываемой помощи, ребенку требовалась уже не развернутая помощь, а направляющая и стимулирующая. Запомнился день, когда мама с удивлением заметила: «Посмотрите - он ищет глазами нужную фигуру. Столько лет ничего не было, и вот он работает». В это мгновение у нее на глазах были слезы.

И еще на один крайне важный момент хотелось бы обратить внимание. Ни в коем случае нельзя форсировать события. Когда родители замечают положительные изменения в развитии ребенка, им хочется побыстрее закрепить достигнутое, и они начинают как можно больше нагружать малыша. Подобная практика приводит к прямо противоположному результату. Нам удалось добиться положительных изменений благодаря учету возможностей школьника, организации взаимодействия, не перегружая

его. Главный акцент и задача взрослых, чтобы ребенок стал получать удовольствие от работы и удовлетворение, видя радость на лицах близких и педагогов.

Список литературы:

1. Агеева И.А. Коррекционные техники в школе [Текст] /И.А. Агеева - СПб; Речь, 2011.
2. Бгажнокова И.М., Ульянцева М.Б. Воспитание детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития [Текст] /И.М. Бгажнокова// М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2013;
3. Вайнер М.Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития школьников [Текст] М.Э.Вайнер - М.: Педагогическое общество России, 2010.
4. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Изучаем, обучая [Текст] /С.Д.Забрачная.- М.: ТЦ «Сфера», 2007.
5. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст] /А.А.Катаева - М.: Бук-Мастер, 2011.
6. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии [Текст] /А.Р.Маллер. - М.: АРКТИ, 2011.
7. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] /О.С.Никольская и др. - Теревинф, 2013.
8. Панкова С.Ю., Титеева Т.А. Обучение и воспитание детей с синдромом раннего детского аутизма [Текст] / С.Ю.Панкова - Южно-Сахалинск: изд-во ИРОСО, 2014;
9. Сорокина Н.А. Развитие у детей раннего, дошкольного и школьного возраста контроля и программирования деятельности [Текст]/ Н.А.Сорокина – М.: НИИ Шк. технологий ИОИ, 2010.
10. Худенко Е.Д. и др. Коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы у детей-инвалидов [Текст] / Е.Д.Худенко - М.: АНМИЦ, 2009.