



М.А. АБДРАШИТОВА

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
В УСЛОВИЯХ МУЗЕЙНОЙ СРЕДЫ**

Методическое руководство

**КАЗАНЬ
2021**

**КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ
Кафедра психологии и педагогики специального образования**

М.А. АБДРАШИТОВА

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
В УСЛОВИЯХ МУЗЕЙНОЙ СРЕДЫ**

Методическое руководство



КАЗАНЬ

2021

УДК 069:159.9

ББК 79.1:88

A13

*Печатается по рекомендации
Кафедры психологии и педагогики специального образования
Института психологии и образования
Казанского (Приволжского) федерального университета
(протокол № 10 от 1 июня 2021 г.)*

Рецензенты:

кандидат психологических наук, доцент **Т.В. Артемьева;**
зав. музейным отделом ГБУК РТ ГИАХМЗ «Остров-град Свияжск» **О.В. Макарова**

Абдрашитова М.А.

- A13** **Социально-психологическая адаптация младших школьников с расстройством аутистического спектра в условиях музейной среды** [Электронный ресурс]: методическое руководство / М.А. Абдрашитова. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 11,99 Мб). – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – 145 с. – Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – Режим доступа: <https://www.ostrovgrad.org/muzejnoe-soobshestvo>. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-00130-501-9

В методическом руководстве представлен авторский проект социально-психологической адаптации младших школьников с расстройством аутистического спектра в условиях музейной среды, подготовленный с учетом особенностей сенсорного восприятия данной категории детей. В настоящей работе рассмотрены характерные черты социально-психологической адаптации детей с расстройством аутистического спектра, феномен «ответственное родительство» и родительское сопровождение детей с расстройством аутистического спектра, обозначено значение музейной среды для социально-психологической адаптации детей, предложены методические рекомендации по подготовке музейных занятий, экскурсий, программ для детей с расстройством аутистического спектра.

Настоящая работа адресована родителям, педагогам, музейным сотрудникам и специалистам, работающим с детьми рассматриваемой категории.

УДК 069:159.9

ББК 79.1:88

ISBN 978-5-00130-501-9

© Абдрашитова М.А., 2021

© Издательство Казанского университета, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	9
1.1 Современное состояние изученности проблемы социально-психологической адаптации в России и за рубежом.....	9
1.2 Особенности социально-психологической адаптации младших школьников с расстройством аутистического спектра.....	14
1.3 Цифровизация как ресурс социально-психологической адаптации детей с расстройством аутистического спектра.....	27
2. РОДИТЕЛЬСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА...	33
2.1 Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с расстройством аутистического спектра.....	33
2.2 Феномен «ответственное родительство».....	38
3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ МУЗЕЙНОЙ СРЕДЫ.....	43
3.1 Значение музейного пространства для социально- психологической адаптации детей.....	43
3.2 Обзор музейных проектов и программ для детей с расстройством аутистического спектра.....	48
3.3 Методические приемы для организации посещения музейной экспозиции детьми с расстройством аутистического спектра.....	57
3.4 Разработка проекта социально-психологической адаптации младших школьников с расстройством аутистического спектра в условиях музейной среды на примере «Музея истории Свяжска» музея- заповедника «Остров-град Свяжск».....	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	70

ЛИТЕРАТУРА.....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.	83
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	96
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	130

ВВЕДЕНИЕ

В методическом руководстве представлены альтернативные способы социально-психологической адаптации детей с расстройством аутистического спектра, что представляется особенно актуальным в связи с тем, что медикаментозное лечение при терапии рассматриваемого расстройства способно играть лишь вспомогательную роль.

Как известно, с каждым годом количество детей с данным расстройством неуклонно растет. Согласно прогнозам Всемирной организации здравоохранения, тенденция распространения расстройства аутистического спектра будет присутствовать и дальше, что требует уделять большее внимание развитию, воспитанию, обучению, социализации, реабилитации детей с таким расстройством. Для детей с расстройством аутистического спектра характерны трудности социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации, в связи с этим именно у них процесс социально-психологической адаптации и интеграции в общество протекает наиболее сложно. Так, настоящая трудность продиктована симптоматикой расстройства.

Важно отметить, что на современной стадии развития общества всем детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детям с расстройством аутистического спектра, федеральными законодательными актами предоставляется право на получение образования согласно их особым возможностям, что создает для социума непростую задачу интеграции в общество таких детей, их социально-психологической адаптации. Данный процесс реализуется через взаимодействие детей с расстройством аутистического спектра и агентов социализации, которыми выступают: семья, школа, развивающие кружки и занятия, музей, театр, кинотеатр и др.

Стоит отметить, что одним из ключевых агентов процесса социально-психологической адаптации рассматриваемой категории детей является музей, что можно объяснить гармоничностью музейных экспозиций, их упорядоченностью, насыщенностью символами и, как следствие, обладанием серьезным потенциалом для выявления эмоционально-чувственной стороны личности. Можно предположить, что в силу обозначенных характеристик музейное пространство, а также непосредственное взаимодействие с экспонатами способно катализировать процесс социально-психологической адаптации рассматриваемой категории детей, нарабатывания опыта социального

взаимодействия, овладения навыками выполнения различных социальных ролей.

В предлагаемой работе представлена разработка проекта социально-психологической адаптации младших школьников в условиях музейного пространства, что определяет практическую направленность данной работы и, как следствие, существенно повышает уровень ее актуальности.

В силу того что тема многоаспектна, это продиктовало необходимость привлечения достаточно широкой базы источников и литературы из самых разных областей научного знания, таких как психология, дефектология, педагогика, философия, культурология, музееведение, музейная педагогика, социология, социальная и специальная психология, коррекционная педагогика и др. Весь изученный объем источников по рассматриваемому вопросу можно разделить на шесть групп.

Первая группа публикаций – о терминологическом аспекте рассматриваемой темы. Здесь представлены как материалы научных статей, где рассматриваются имеющиеся определения задействованных в исследовании терминов. Среди авторов этой группы источников представляется возможным выделить следующих: Е.Г. Алексеенкова, Ю.В. Кузнецов, М.В. Ростовцева, О.В. Ченцова, Е.Ю. Шитикова, Н.Ю. Якушева. По рассматриваемой тематике имеются как монографии, так и учебные пособия за авторством таких исследователей, как С. Гринспен, С. Уиндер, В.Е. Каган, А.И. Кравченко, Б.Ф. Ломов, С.А. Морозов, Т.Ю. Юренева и др. Особенно хотелось бы отметить солидную научную базу по проблеме настоящего исследования, представленную кандидатской диссертацией и авторефератами кандидатских диссертаций. Именно эти источники привлекли особое внимание автора настоящего исследования.

Рассмотрению терминов социальной адаптации, социализации, депривации, явления адаптивности и ее эффективности посвятили свои работы такие авторы, как Е.Г. Алексеенкова, Л.М. Радова, М.В. Ростовцева. Многообразие определений терминов «аутизм», «расстройство аутистического спектра», история их развития представлены в диссертациях Ю.В. Бессмертной, М.Ю. Ведениной, Д.Г. Климась, Н.Б. Лаврентьевой. Глубокое изучение дефиниции термина «музей» и его производных продемонстрировано в диссертационной работе М.А. Чапановой, посвященной изучению функциональной нагрузки музейных учреждений в исторической ретроспек-

тиве, здесь же выделены этапы развития музейного строительства в пространстве провинциального города на примере Симбирска-Ульяновска. Выделение этапов обусловлено изменением роли музейных учреждений и музейного пространства с течением времени. Исследованием музея, музейной среды, музейного пространства и вопросами их влияния на адаптацию и социализацию детей занимались такие авторы, как А.А. Гришина, В.А. Веденкина, М.В. Соколова.

Вторая группа публикаций посвящена изучению возрастных особенностей младших школьников. Так, темы основ педагогики и психологии рассматриваемого возраста исследовали А.Ю. Нагорнова, Г.М. Денисова, С.А. Карпеев, Г.А. Стрюкова, С.Б. Гнедова, Л.И. Еремина, О.А. Абрамова и др. Вопросам психологии младших школьников посвятили свои исследования О.В. Чикишева, Р.У. Муродова, К.Р. Нарзиева, З.Р. Нарзиева, М.А. Равшанова. О.С. Никольская, Т.В. Гармаева исследовали проблему психологии развития эмоциональной культуры рассматриваемой категории детей.

Третья группа литературы освещает характерные черты развития детей с расстройством аутистического спектра. Эту тему изучали такие авторы, как Е.Л. Григоренко, С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, Ю.В. Бессмертная, М.Ю. Веденина, Т.Ю. Галочкина, Е.А. Черенёва, С. Гринспен, С. Уидер. Вопросы особенностей эмоциональной регуляции изучал Д.Г. Климась. Исследовательский интерес О.С. Никольской лежит в поле исследования аффективной сферы в качестве системы организации сознания и поведения. Крупнейшим специалистом по вопросам особых образовательных потребностей обучающихся с рассматриваемым расстройством является А.В. Хаустов. Этот же вопрос освещали иностранные авторы в своих публикациях: К. Ebishima, V. Hulusic, A. Kadam, M.L. Orus, T. Pittala, C.E. Pugliese, H.D. Pusponogoro, M.G. Rodríguez, N. Shea, H. Schiltz, C. Voss.

Четвертая группа публикаций – об определении уровня социализации детей с расстройством аутистического спектра. Настоящим вопросом занимались такие исследователи, как К.А. Натарова, А. Семке, А.А. Нестерова, Р.М. Айсина, Т.Ф. Сусллова, Л.Ю. Савина, А.В. Хаустов, Е.В. Руднева, Л.Р. Сайфутдинова.

В пятой группе источников рассматривается вопрос феномена «ответственное родительство», представленный публикациями авторов А.Б. Белинской, С.В. Истоминой, М.В. Залужной, М.В. Заярной, Ю.В. Смык, М.В. Фадеевой, Ю.А. Якушкиной, Т.В. Черкасовой, а также тема психолого-педагогического сопровождения детей с рас-

стройством аутистического спектра, которой занимались такие авторы, как К.В. Адушкина, А.В. Аршатский, О.С. Аршатская, Н.Я. Семаго, Е.А. Соломахина, А.В. Хаустов.

Шестая группа публикаций раскрывает тему социализации детей, в том числе детей с особыми возможностями здоровья, средствами социокультурной деятельности. В этом направлении работали следующие авторы: Г.Р. Зиатдинова, В.П. Солопова, Л.А. Попова, Н.Н. Якушенкова. В публикациях авторов А.В. Дубровской, Р.А. Бахтиярова, Т.С. Кубасовой, В.С. Степанова раскрыта тема разработки музейно-образовательных проектов для рассматриваемой категории детей. Среди иностранных авторов косвенно эту тему затрагивал М. Sumiya.

Теоретико-методологической основой настоящей работы является осознание расстройства аутистического спектра в качестве расстроенного варианта развития, особенностями которого выступают трудности в коммуникации, являющиеся следствием как когнитивных (Л. Wing и др.), так и аффективных (В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская) патологий развития. В рамках настоящего исследования особо подчеркнута значимость общения для полноценного развития личности, в связи с чем одними из ведущих выступают идеи целостности мышления и речи (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия). Важность музейной среды для социально-психологической адаптации детей подчеркивает методология средового подхода, отмечающая ключевую роль социальной и культурно-образовательной среды в развитии личности (Г.А. Бордовский, В.Г. Бочарова, А.А. Вербицкий, В.Г. Воронцова, Л.Ю. Сироткин), а также культурно-историческая концепция генезиса личности (Л.С. Выготский) и основные положения теории социализации личности с широким применением потенциала социально-культурной деятельности.

В виду того что структура работы подразумевает теоретический и практический компоненты, применены методы, позволяющие наиболее детально изучить заданную тему исследовательской работы. В результате использованы теоретические и эмпирические методы, такие как анализ, анализ публикаций, терминологический анализ, гипотетический метод, метод синтеза, анкетирование, тестирование, статистический метод сравнения данных констатирующего и формирующего экспериментов для анализа знаний детей до и после реализации разработанного проекта социально-психологической адаптации детей в условиях музейной среды.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1. Современное состояние изученности проблемы социально-психологической адаптации в России и за рубежом

Ввиду современного инклюзивного подхода к образованию лиц с особенностями развития вопрос социально-психологической адаптации как нельзя актуален на данном этапе развития российского общества. Социально-психологическая адаптация является мерой преодоления социально-психологической депривации, поэтому рассмотрение терминологической основы настоящего исследования целесообразно начать именно с данного термина.

Дословный перевод слова «депривация» (от англ. deprivation) – лишение, потеря. В англоговорящих странах термин «депривация» – deprivation – обозначает как утрату чего-либо, так и дефицит в обладании какой-либо значимой психической надобностью, не включая физические лишения (психическая депривация).

Одну из наиболее полных дефиниций данного термина предложили Й. Лангмейер и З. Матейчек. Так, психическая депривация, согласно их мнению, представляет собой особое психическое состояние, явившееся следствием реакции на ситуацию, в которой рассматриваемый субъект был ограничен или лишен возможности преодоления дефицита ключевых жизненно необходимых надобностей, к которым можно отнести такие, как первичные общественные связи, социальная самореализация, нужное количество стимулов на протяжении значительного отрезка времени.

Стоит отметить, что зачастую сравнивают психическую и биологическую недостаточность при описании депривации. Действительно все это взаимосвязано: как вследствие дефицита питания, витаминов, кислорода и т. п. появляются тяжелые нарушения, так и при наличии психического дефицита, выражающегося в нехватке или отсутствии любви, стимуляции, общественных контактов, могут возникать тяжелые нарушения. По этой причине один из исследователей настоящего явления, Д. Хебб, описывает депривацию в качестве психологически ограничиваемой среды, но в то же время являющейся биологически адекватной.

Социальная депривация – явление без возраста: от нее страдают одинаково сильно как дети, которые помещены в закрытые (учебные) учреждения, так и взрослые, в силу различных обстоятельств изолированные от социума или в какой-либо мере ограниченные во взаимодействии с другими людьми. К примеру, молодые пенсионеры.

Важно отметить, что различные виды депривации могут сложно переплетаться между собой: в целом соединяться, одна может быть причиной другой и т. п. В связи с этим Л.С. Выготский придерживался мнения о том, что высшие психические функции, которые являются характеристикой исключительно человеческую, получают развитие лишь в случае пребывания ребенка в социуме, благодаря общению и обучению. Вторит ему Д.Б. Эльконин, полагающий, что человек на момент своего рождения является наиболее беспомощным, в чем еще одно существенное отличие от животных. Человек к описываемому моменту является лишенным шаблонов поведения, несмотря на то, что он представляет собой совершеннейшее существо в природе [3]. Так, можно сделать вывод о том, что наиболее сильно проявляется беспомощность при рождении у наиболее эволюционно развитых живых существ.

Таким образом, в результате наличия дефицита общения с отцом, матерью, братьями и сестрами, сверстниками, то есть представителями установленных социальных ролей, у ребенка может сформироваться сложность в коммуникации с ними: понимания, прогнозирования их поведения. Это впоследствии может значительно повлиять на результативность его общения и деятельности.

К термину «депривация» близок термин «фрустрация», но идентичными их назвать нельзя ввиду того, что фрустрация представляет собой психическое состояние, спровоцированное неудачей в удовлетворении потребности, ему сопутствуют различными переживаниями, такими как разочарование, раздражение, тревога, отчаяние. Фрустрация в большей степени относится к актуальной в текущий момент потребности. Ей присуща осознанность субъектом дефицита вероятности удовлетворения необходимой потребности. Депривация же может проходить незаметно до такой степени, что ее неприятные результаты могут считать следствием самых разных ситуаций. Так, человек может не понять, к примеру, что депрессия возникает в силу отсутствия сенсорных стимулов. Депривация работает более тайно, чем фрустрация, но зачастую имеет более серьезные следствия. Исследователи Й. Лангмейер и З. Матейчек поясняют раз-

личие этих явлений следующим образом: фрустрация случается в том случае, если у ребенка отбирают любимую игрушку, а он к ней привык, в результате чего он вынужден играть с менее интересующей его игрушкой. Если же у ребенка совсем отнять возможность играть, то в этом случае наступит депривация.

В контексте сравнения рассматриваемых терминов А. Маслоу выделил два ключевых типа депривации: депривация небазовых потребностей и угрожающая депривация. Первый тип депривации возможно заменить, он и не является причиной серьезных последствий для организма. Угрожающая депривация может привести к негативным результатам в отношении жизненных целей индивидуума, его самооценки, личности в целом. Такая депривация препятствует его самоактуализации, удовлетворению базовых потребностей. Важно понимать, что одна и та же ситуация может являться причиной как одного, так и другого типа депривации. Рассмотрим на примере. В случае, когда ребенку не купили мороженое и он чувствует разочарование, что лишился удовольствия полакомиться им, появляется депривация первого типа. Если же отсутствие возможности поесть мороженое воспринимается им в качестве дефицита любви, то есть мороженому приписываются определенные психологические ценности, то начавшаяся депривация является депривацией второго типа. Таким образом, если цель позиционируется как базовая потребность, любовь, престиж, уважение, то депривация, связанная с ней, может привести к тяжелым результатам для личности. Так, дети, обладающие доверием к окружающему миру, чувствующие заботу и любовь родителей и близких, в силах менее болезненно проживать обстановку депривации и жесткий режим по той причине, что они не считают эти ситуации опасными для своих базовых потребностей.

К рассмотренному термину близки понятия «сепарация», «изоляция», которые описывают скорее депривационную ситуацию, условия депривации. Так, психическая депривация представляет собой особенное состояние, которое появляется в депривационной ситуации. При этом у каждого человека существует своя специфика психической депривации, которая продиктована как характерными чертами личности, так и значимостью сдерживаемых потребностей.

В результате осуществленного терминологического анализа была сформулирована ведущая дефиниция рассматриваемого термина в рамках настоящей исследовательской работы. Так, депривация представляет собой особое состояние, которое является угрозой жиз-

ненным целям индивидуума, его самооценке, мешающее его самоактуализации, удовлетворению базовых потребностей.

С данным понятием тесно связаны такие термины, как «адаптация», «социализация», «адаптированность».

Термин «адаптация» введен в научный оборот немецким физиологом Г. Аубертом в середине XIX в. Некоторое время спустя «адаптацию» характеризовали в качестве разнообразия реакций любой живой системы, благодаря чему поддерживается ее цельность и постоянство функций в условиях изменения окружающих обстоятельств. Настоящий термин стал ключевым в теории Ж. Пиаже [34]. Ж. Пиаже характеризовал «адаптацию» наличием баланса между процессами влияния на среду и влияния среды. Определяя в поведении когнитивный и аффективный аспекты, ученый представлял свою теорию прежде всего в качестве когнитивной, где под средой подразумеваются знания, информационный мир, осваиваемые ребенком в процессе развития мышления и адаптации [39].

Стоит отметить, что в широком смысле можно определить несколько основных смыслов термина «адаптация», а именно:

- процедура подстраивания живого организма под окружающие обстоятельства;
- сравнительный баланс между организмом и средой;
- следствие процесса приспособления;
- цель, которую организм стремится достичь.

Особенностями процесса адаптации является отсутствие у индивида готового стандарта поведения в результате смены внешних или внутренних обстоятельств его деятельности, вследствие чего появляется необходимость формировать социальные стандарты, стереотипы, эталоны, которые жизненно важны для личности и ее существования [64].

Термин «адаптация» в настоящее время исследуется различными науками: физиологией, философией, культурологией, социологией, психологией и др. Так, исследователями С.В. Кинелевым, Л.М. Растовой, М.В. Ростовцевой, к примеру, процесс социальной адаптации описывается как взаимодействие человека и социальной среды, итоговой целью которого выступает ликвидация возникающих расхождений.

Важно подчеркнуть, что ввиду многоаспектности и многогранности рассматриваемого термина к «социальной адаптации» имеются различные подходы. Единой дефиниции к настоящему моменту не сформулировано.

В этом отношении интересно рассмотреть идею О.Г. Посыпанова, состоящую в том, что социальная адаптивность представляет собой системное свойство личности, которое подчиняет его поведение. Исследователь определил три особенности адаптивности, следствием которых возникают три различных способа выстраивания социального взаимодействия: «адаптивность – конформность», «адаптивность – лабильность» и «адаптивность – креативность». В силу того, что каждая личность обладает различным уровнем зрелости этих свойств, в разных ситуациях используются различные стратегии поведения. По этой причине адаптация у разных людей реализуется различными путями [50].

По мнению автора Т.П. Корнеевой, социализация человека представляет собой его деятельное участие в изучении и трансляции социальных ценностей и норм, является ключевой особенностью социальной адаптации.

Наличие многообразия дефиниций данного термина еще раз доказывает его неоднозначность. В настоящей работе будем использовать определение «адаптации» как многогранного процесса, ориентированного на усвоение человеком сформировавшейся в социуме системы ценностей, норм, знаний, освоение которых позволит ему стать полноценным членом этого общества.

Результатом адаптации является состояние «социальной адаптированности», которое, согласно представлению исследователя В.А. Петровского, соединяет в себе такие важные навыки, как активное использование вербальных и невербальных средств коммуникации; осмысление своих ценностей и нужд; способность оказывать влияние на окружающие обстоятельства для достижения своих целей, потребностей; способность человека осознать свои стереотипы в понимании других людей; способность человека самостоятельно справляться со стрессовыми ситуациями; присутствие желания деятельного взаимодействия с обществом и окружающими обстоятельствами; понимание своей социальной роли [48].

Важно отметить, что социальная адаптация возможна лишь при условии адаптации психологической, возникающей в качестве реакции на смену окружающей среды и запускающей мотивацию адаптивного поведения человека, формирование программы поведения и цели [32]. Такой вид адаптации включает как приспособление человека к социуму, его нормам, ценностям, требованиям, так и осознание своих потребностей, интересов, мотивов, средствами которого явля-

ются воспитание, образование, трудовая и профессиональная подготовка.

При этом социально-психологическая адаптация как непростая структура, по мнению исследователя О.В. Луновой, включает составные части, дающие возможность личности строить общественный мир, влияя на него и развиваясь самостоятельно. Согласно убеждению С.Л. Рубинштейна, «человек в актах своей творческой самостоятельности не только проявляется, но и создается, в процессе взаимодействия с другими людьми личность развивается» [39]. Так, реализованный анализ дает возможность выделить две ключевые составляющие социально-психологической адаптации человека, выражающиеся в изменениях как окружающей обстановки, так и самого человека в процессе их взаимодействия.

Таким образом, процесс социальной адаптации невозможен без адаптации психологической. Ученые сформулировали самые разные определения настоящего понятия, но красной нитью во всех определениях проходит мысль, что социально-психологическая адаптация представляет собой сочетание взаимодействия человека с окружающими людьми и его активной деятельности. Наиболее важна социально-психологическая адаптация для детей с расстройством аутистического спектра, которые в силу симптоматики наиболее подвержены негативному влиянию социально-психологической депривации.

1.2. Особенности социально-психологической адаптации младших школьников с расстройством аутистического спектра

Как известно, в силу особенностей дезонтогенеза дети с расстройством аутистического спектра испытывают явный дефицит социально-психологической адаптации.

В научных кругах признано, что расстройство аутистического спектра представляет собой одно из самых загадочных и тяжелых отклонений, мешающих нормотипичному развитию ребенка. Единого определения этого расстройства и его характерных черт к настоящему моменту не представлено. Начнем с происхождения самого понятия «аутизм». Слово имеет греческий корень – “autos”, что означает «сам». Впервые в научный оборот этот термин ввел Э. Блейер. Ученый именовал им душевную болезнь человека, для которой было характерно наличие несогласованности ассоциаций и данных опыта, а также игнорирование реальных отношений [76, с. 111].

В отечественной психиатрии на протяжении длительного времени понятие «аутизм» использовалось для характеристики состояния отсутствия у человека жажды совместной деятельности и его малообщительного образа жизни в качестве вероятности психологической защиты. К примеру, В.П. Осипов характеризовал это состояние как «разобщенность больных с внешним миром» [76, с. 111]. В.А. Гиляровский, представитель отечественной психиатрии, описывал с помощью этого термина «своеобразное нарушение сознания, самого «Я» и всей личности с нарушением нормальных установок к окружающему» [76, с. 111]. В середине прошлого века Л. Каннер называет «ранним детским аутизмом» расстройство, выявленное у ребенка в раннем возрасте. Он полагал, что аутизм – это заболевание, являющееся либо врожденным, либо приобретается на ранних стадиях развития ребенка [22, с. 72]. Так, особенности ребенка с рассматриваемым отклонением взаимосвязаны в первую очередь с характерными для него особенностями поведения. При формулировании дефиниции рассматриваемого термина ученые обращают внимание в первую очередь на умения такого ребенка что-то сделать и его отличия от нормотипичных сверстников [76, с. 112]. Стоит подчеркнуть, что ключевыми характеристиками данного отклонения являются сложности взаимодействия и общения, что представляется точкой отсчета для характеристик форм этого расстройства.

Не случайно, что во введении к Мюррейскому отчету (штат Кентукки, США) применительно к детям с рассматриваемым расстройством используется понятие «ранний детский аутизм». В данном документе рассматриваемый термин характеризуют в качестве узнаваемого синдрома, который возникает в раннем возрасте – до трех лет – и проявляется как языковыми отклонениями, так и наличием ритуалистических, навязчивых состояний, а также поглощенностью собой и своими мыслями [83, с. 165]. Барри Нейл Кауфман, создатель методологии “Son-Rise”, придерживается мнения, что «аутизм – это болезнь, не определяющаяся происхождением или причиной, но распознающаяся сопутствующими признаками поведения» [70, с. 123]. В рассмотренных дефинициях на первый план выходит характеристика поведения детей рассматриваемой категории в качестве их главной особенности.

Понятие же «расстройство аутистического спектра» было впервые употреблено английскими психиатрами Л. Винг и Дж. Гоулдг в конце 70-х гг. XX в., чем исследователи подчеркивали, что аутизм

многогранен и включает различные расстройства с разной степенью выраженности:

- трудности применения речи для осуществления коммуникации;
- сложности выражения своих эмоций и понимания эмоций окружающих;
- шаблонность поведения, ограниченность и односторонность интересов.

Данные признаки могут как проявляться неравномерно, так и существенно отличаться у одного и того же ребенка на разных этапах развития.

В 1981 г. В.Е. Каган, врач-психиатр высшей категории, доктор медицинских наук, сформулировал одно из наиболее корректных и полных определений понятия «аутизм». Он понимал под ним психопатологический синдром, для которого характерен дефицит общения, являющийся следствием первичных структурных отклонений или «асинхронией развития предпосылок общения и вторичной утраты регулятивного воздействия общения на мышление и поведение» [28, с. 84]. Эта же мысль о взаимосвязи вопросов аутизма и трудностей в коммуникации была сформулирована и советским психологом Б.Ф. Ломовым.

В конце 1990-х гг. позиционирование аутизма в качестве спектра отклонений в генезисе, которые описывают значительную сферу отклоняющегося поведения, сложностей с социальными контактами, в коммуникациях, узких интересов, стереотипных поведенческих действий, было названо «расстройством аутистического спектра».

Авторы книги «Игровое время» Стенли Гринспен и Серена Уидер также поддерживают мысль о том, что аутизм представляет собой системное отклонение в развитии. Для него свойственны не только сложности в социальном взаимодействии, освоении языка, но и целый спектр эмоциональных, когнитивных, двигательных и сенсорных умений, характеризующийся общим недостатком их развития [21, с. 17].

Стоит подчеркнуть, что в официальных актах, таких как Международная классификация болезней (МКБ 10), расстройство аутистического спектра причисляют к отклонениям как разных сфер психики, так и искажениям в формировании нервной системы в целом и большого количества соматических функций в частности. Первичные отклонения оказывают влияние на развитие характерных особенностей развития детей с расстройством аутистического спектра [5].

Для таких заболеваний свойственны качественные трудности взаимодействия, узкий, стереотипный, повторяющийся репертуар интересов и активностей. Общему познавательному искажению интересов свойственны не отвечающие возрастной норме поведение и интеллект. В «Руководстве по диагностике и статистике психических расстройств» пятого пересмотра (DSM-5) предложены для расстройств аутистического спектра определенные диагностические критерии, а именно: 1) сложности в коммуникации и общественном взаимодействии; 2) присутствие узости и стереотипности, проявляющихся как в структуре поведения, так и в интересах или активностях; 3) присутствие симптомов на ранней стадии развития; 4) проявление симптоматики влияет на осложнения в различных жизненных сферах; 5) данные отклонения не являются следствием скромных интеллектуальных возможностей или общего отставания в развитии.

Несмотря на осуществление серьезных всесторонних исследований в области нарушений аутистического спектра и получения огромного массива данных об этом расстройстве, с момента введения в научный оборот понятия «аутизм» единой и общепринятой дефиниции вплоть до настоящего времени не сформулировано. При этом представляется возможным выделить общую для всех представленных определений «аутизма» триаду отклонений: трудности в социальном взаимодействии и общении, стереотипии. Настоящая триада является ключевой для обозначения расстройств аутистического спектра в рамках настоящего исследования.

Иностраный исследователь К. Ebishima считает, что изучение биологического фона как адаптивного, так и неадаптивного поведения может пролить свет на разработку эффективных вмешательств для улучшения социальной адаптации при расстройстве аутистического спектра [82].

По мнению некоторых российских исследователей – Т.А. Лемех, Т.В. Артемьевой, младшие школьники с исследуемыми нарушениями имеют сложности с осуществлением процесса социальной адаптации в силу того, что одним из ключевых факторов, определяющих успешность социальной адаптации, представляется уровень развития прогностической способности. В связи с этим «отсутствие умения планировать действия в учебных ситуациях, рационально определять пути и средства достижения целей, предвосхищать результаты деятельности» способствует возникновению дезадаптивного поведения у рассматриваемой категории лиц [38].

Важно подчеркнуть, что учеными констатируется факт о разнообразии симптоматики расстройств аутистического спектра и ее проявлении при самых различных уровнях интеллектуального и речевого развития, начиная с раннего возраста и в течение всей жизни человека. Западные ученые придерживаются мнения, что расстройству аутистического спектра свойственно ухудшение в быденном использовании речи при социальных контактах, даже при условии сохранности интеллектуальной и речевой функций. С самого раннего возраста у рассматриваемой категории детей четко выражаются сложности с невербальной коммуникацией, обеднение адекватного эмоционального реагирования на разные стимулы, а возможности социального взаимодействия в естественной среде являются серьезно ущемленными. Ряд авторов выделяет как один из главных знаков аутизма приостановку развития у ребенка способности осознавать наличие у других людей убеждений, отличных от собственных [43]. Так, характеристики симптоматики рассматриваемых расстройств влияют на отсутствие социально-психологической адаптации у детей с расстройством аутистического спектра.

Особенностью детей с рассматриваемым расстройством является почти полное отсутствие «символической» игры, она заменяется стереотипными действиями и интересами, что указывает на ригидность мышления и отсутствие воображения. Данные отклонения являются когнитивными, они мешают творческому подходу к решению возникающих задач и проблемных ситуаций различными путями, адаптации существующих навыков к различным ситуациям повседневной жизни.

Сложности с социальным взаимодействием проявляются и в том, что у детей с расстройством аутистического спектра социальные реакции и навыки не формируются самостоятельно, у них не наблюдается адекватная реакция на близких людей, повторение действий за другими, потребность делиться эмоциями и чувствами с близкими, навыка играть в игры с переходом ходов, делиться игрушками. Именно в силу того, что дети рассматриваемой категории не осознают социального поведения, у них не формируются социальные навыки. Так, трудности с коммуникацией выражаются в виде отсутствия коммуникативных навыков просьбы, отказа, привлечения внимания, комментирования происходящих событий, поддержания диалога. Свойственными коммуникативными отклонениями являются

ся мутизм, эхολалическая и фонографическая речь, отсутствие умения использовать речь целенаправленно, в соответствии с ситуацией.

Стоит особо выделить, что отсутствие коммуникативных навыков, а именно: умения адекватно просигнализировать о наличии каких-либо желаний, сформулировать отказ, привлечь внимание, сказать о боли, усталости, так же, как и низкая степень прогностической способности, приводит к дезадаптивному поведению. Такое поведение выступает специфическим сигналом данной категории детей о своих нуждах, желаниях, потребностях. Кроме прочего, представления и понятия, усваиваемые детьми с нормотипичным развитием «из жизни», для детей с рассматриваемым расстройством остаются невозможными к усвоению без помощи других людей [15, с. 17].

Действительно, некоторые дети с расстройствами аутистического спектра имеют нормальный или выше нормального интеллект, но при этом испытывают трудности с социальным общением и социальным поведением. Они могут быть сильно озабочены необычными вещами, любят придерживаться рутины, испытывают трудности с выражением своих чувств и могут испытывать выраженные сложности при обработке нормальных сенсорных стимулов. Удивительно видеть, как каждый ребенок видит мир по-разному. Дети с рассматриваемым расстройством испытывают трудности, ставя себя на место нормотипичных сверстников. Вот почему их нужно учить тому, что социально приемлемо, а что нет [87].

Доказано, что более позднее усвоение навыков повседневной жизни и социализации учитывается после возраста и IQ. Самоконтролирующее поведение надежно предсказывает последующее адаптивное поведение во всех областях [95]. Дети с расстройством аутистического спектра часто демонстрируют экстернализирующее поведение, которое ассоциируется с низким качеством жизни во взрослом возрасте. Предполагается, что социальные трудности лежат в основе внешних проблем таких детей, но это никогда не проверялось эмпирически. Решение социальных проблем может стать лучшим средством для решения внешних проблем [101].

Хотя социальная недостаточность и считается основным дефицитом у детей с рассматриваемым расстройством, большая часть этих детей имеет плохую общую двигательную способность и грубый моторный дефицит, что также может влиять на навыки социализации. Иностранцами учеными выявлена связь между грубыми двигательными и социализационными навыками у детей с расстройством аути-

стического спектра [96]. Также дети, которые в течение двух лет следовали методу игровой терапии, значительно улучшили поведенческие навыки и показали явное снижение тяжести аутизма. Эти результаты показывают, что метод может быть полезен для таких детей, улучшая их ежедневное взаимодействие с окружающими [94].

По мнению M.L. Orus, подчеркивая важность влияния сверстников с типичным развитием на развитие детей с расстройством аутистического спектра в формировании их социальных и коммуникативных навыков, педагогическое использование систем помощи включает в себя обучение ряду стратегий и принципов для детей без отклонений, чтобы облегчить социальное взаимодействие с детьми, у которых они есть. Ролевые игры и моделирование являются двумя наиболее распространенными процедурами для обучения сверстников, которые впоследствии будут осуществлять взаимодействие с рассматриваемой категорией детей. Курс на инклюзивность привел к отказу от более индивидуализированной формы обучения, чтобы позволить появиться образовательной инклюзивной перспективе, что подчеркивает важность влияния сверстников с типичным развитием на социальные и коммуникативные навыки таких детей [92].

Социальные трудности, присущие детям с расстройством аутистического спектра, могут препятствовать формированию и поддержанию высокого качества дружбы, когнитивных и речевых способностей. Более того, отсутствие социальной инициации, наблюдаемое при расстройстве, вероятно, усугубляется дефлированной самооценкой из-за неудачных социальных взаимодействий. Эти чувства отказа могут способствовать социальной изоляции, что еще более затрудняет дополнительные попытки инициировать социальное взаимодействие и, следовательно, приводит к меньшему количеству возможностей для установления значимых дружеских отношений. Изоляция и чувство одиночества, связанные с плохим качеством или низким количеством дружеских отношений, связаны с развитием депрессивных симптомов среди людей с рассматриваемым расстройством. Многочисленные исследования показывают, что такие факторы, как IQ и тяжесть расстройства аутистического спектра, положительно связаны с уровнями депрессивных симптомов при расстройстве; более высокий IQ и большая тяжесть расстройства обычно наблюдаются при более тяжелых депрессивных симптомах. Усиление социальных проблем в сочетании с повышенной осведомленностью может создавать риск для депрессии при исследуемом расстройстве, воз-

можно особенно среди тех, кто признает их трудности в навигации в социальных ситуациях. Дети с расстройством аутистического спектра, которые были более склонны участвовать в социальном сравнении, подвергались большему риску развития депрессивных симптомов [102].

Чаще всего научные исследования по вопросу прогнозирования у детей с расстройством аутистического спектра коррелируют с «моделью психического». У данной категории детей модель развита либо недостаточно, либо совсем отсутствует. Именно это и отражается в непонимании и неспособности адекватно понимать и прогнозировать действия людей. Эта же особенность является основной в понимании природы искаженного развития, она же усложняет социальную адаптацию, вызывая дезадаптивное поведение [38].

Психиатры также близки в своей позиции к уже исследованным определениям в том, что они считают расстройство аутистического спектра первазивным нарушением психического развития (то есть отклонение, повреждающее все стороны психики – сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы). Первоочередную роль здесь играют трудности социального взаимодействия, коммуникации, что не поддается объяснению лишь низким уровнем интеллектуального развития детей рассматриваемой категории.

Наличие социальных и коммуникативных трудностей рассматриваемой категории детей интересовали представителей психологической науки. Они изучали природу возникающих трудностей у детей с расстройством аутистического спектра в опознавании особенностей других людей. С позиций психоанализа такое отклонение представляется последствием психогенного воздействия на раннем этапе развития ребенка, которое обусловлено равнодушием со стороны матери.

Остальные имеющиеся концепции по этому вопросу можно представить двумя группами. Первая группа представлена учеными, которые считают причиной всех симптомов расстройства аутистического спектра эмоциональные нарушения, другая группа – аффективные расстройства, которые также являются ключевой причиной трудностей взаимодействия с миром. Сами эти трудности при этом производны от специфических когнитивных нарушений. К этим концепциям как раз и возможно причислить теорию дефицита «модели психического» у детей рассматриваемой категории.

Надо отметить, что впервые вопрос дефицита «модели психического» при расстройстве аутистического спектра поднял Симон Ба-

рон-Коен в конце прошлого века в работе «Имеют ли аутисты “модель психического”?»). В этом труде исследователь доказал с помощью экспериментов наличие сложностей у рассматриваемой категории детей в понимании неверных мнений. В настоящее время эта теория стремительно развивается. Большое число экспериментов продемонстрировало, что большая часть детей с расстройством аутистического спектра проявляет трудности почти всех составляющих «модели психического». Наличие именно этих сложностей мешает развитию осознания ментального мира других людей и, как следствие, выстраиванию адекватных социальных отношений, что зачастую является препятствием к обучению в школе [37].

С началом школьной жизни у ребенка появляется новый функционал, меняется режим дня, его социальный статус, появляется масса новых требований. Все это добавляет напряжения в жизнь детей с расстройством аутистического спектра, этот дискомфорт необходимо попытаться свести к минимуму. В этой связи видится наиболее актуальной необходимость применения особых приемов и методов обучения, подачи учебного материала, социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Такие дети, как известно, испытывают острую необходимость в помощи по выработыванию устойчивого адекватного шаблона поведения. Благодаря постоянству в пространственной организации повседневной жизни детей с расстройством аутистического спектра появляется возможность избежать значительной части проблем с поведением. В целях снижения уровня растерянности и тревоги важно сделать все, чтобы ребенок уяснил свое главное место занятий и свой функционал в тех местах, где он бывает в течение дня [29]. Необходимо иметь в виду наличие высокого уровня психической пресыщаемости у рассматриваемой категории детей, их стремительное физическое истощение.

В связи с тем что у ребенка с расстройством аутистического спектра имеются трудности с подражанием, а также моторные сложности, в процессе обучения в школе важно применять реальную физическую помощь в организации его действий, а именно: направлять руки ребенка, поддерживать руку, использовать прием письма «рука в руке», совместно выполнять незнакомые новые действия. Для увеличения уровня активности ребенка и расслабления нужно использовать физические упражнения: помимо динамической паузы, исполь-

зовать во время занятий больше таких практических действий, как приклеивание, размазывание пластилина, работа с палочками. При ориентации на сенсорные анализаторы важно еще задействовать такие методы, как использование «сенсорных букв», фонетической ритмики.

Для успешного усвоения учебного материала важно ограничивать применение прямой вербальной инструкции, при этом максимально включать опосредованную организацию таких детей пространственной структурированностью: разметкой учебного стола, страницы, наглядным указанием направления движения. Все речевые инструкции необходимо использовать в единой временной форме: к примеру, «возьми карандаш».

Одной из ключевых стратегий, применяемых при обучении детей с расстройством аутистического спектра, является стратегия дополнительной мотивации. Мотивация данной категории детей, безусловно, разнится с мотивацией нейротипичных сверстников. Результатом имеющихся трудностей с социальным взаимодействием и коммуникацией является то, что похвала или одобрение для детей с расстройством аутистического спектра могут быть малоэффективны. В успешной программе помощи значимую роль играют поощрения. Такими поощрениями могут быть любимые «вкусняшки», предпочитаемые игрушки, увлекательные активности, сенсорные ощущения и только при достижении определенного уровня взаимодействия – похвала. При этом важно понимать, что предпочтения у каждого ребенка весьма индивидуальны.

Для успешного выстраивания коммуникации с ребенком, имеющим рассматриваемое расстройство, важно научиться адаптировать свою речь для его уровня развития: выстраивать простые короткие фразы, конкретные и ясные инструкции. При необходимости приводит к положительному результату применение методов дополнительной коммуникации. Для успешности процессов обучения и социально-психологической адаптации важное значение имеет предоставление ребенку права выбора в этих процессах, а также принятие во внимание его интересов. При этом можно использовать подсказки, которые могут быть различными: вербальные, жестами, физические, стимульные, моделирование. Этот прием будет эффективным только при следовании ряду правил: постепенно снижаем уровень подсказки, постоянно мониторим прогресс ученика, обследуем формирование навыка самостоятельности, в большей степени поощряем именно са-

мостоятельные ответы, нежели ответы с подсказкой. Успешность подсказок повышается в случае их комбинации и гибкости подстраивания под конкретного ребенка, сформированные у него навыки и возможности.

Многочисленные исследования доказывают, что зрительный канал восприятия является наиболее сильным у детей с расстройством аутистического спектра, потому так важно обеспечить таким детям и структурирование среды (адаптация пространства с учетом потребностей детей и функциональное использование этого пространства таким образом, что сама организация среды (зонирование помещения, хранение материалов) помогает понять, что будет происходить и ожидать от ребенка в том или ином месте), и визуальную поддержку (различные методы предоставления информации, опирающиеся на зрительное восприятие человека и помогающие представить визуально такие абстрактные категории, как время, последовательность действий, причинно-следственные связи). Именно визуальная поддержка помогает таким детям быть более самостоятельным, лучше концентрироваться и удерживать внимание, понимать социальные правила, успешнее учиться и более функционально взаимодействовать с людьми и средой (изображения на мебели, контейнерах, фотография ребенка над его вешалкой в гардеробе и проч.).

Одним из способов помощи ребенку с расстройством аутистического спектра в процессе социально-психологической адаптации, усвоения социальных норм и правил является визуальный алгоритм (последовательность действий внутри одной активности/навыка, представленная в виде картинок/фотографий с подписями). Важно сокращать количество шагов по мере овладения ребенком отработываемым навыком.

Детям с рассматриваемым расстройством очень сложно ориентироваться в происходящем. Для того чтобы им в этом помочь, также рекомендуют использовать расписание «сначала-потом» (расписание из двух шагов, шаг «сначала» – то, что ожидается от ребенка, шаг «потом» – это поощрение, то, что мотивирует ребенка). Такое расписание помогает заключить некий договор и выстроить сотрудничество, опираясь на мотивацию ребенка. Другой вариант – расписание «на день» – представляет собой распорядок дня и содержит режимные моменты. Такое расписание необходимо, чтобы ребенок понимал структуру дня и последовательность событий, проявлял больше само-

стоятельности: когда порядок диктует расписание, а не взрослый, дети охотнее следуют ему.

Следует подчеркнуть, что детям с расстройством аутистического спектра необходимо давать время на обработку информации – 10–20 секунд. В том случае, если ребенок не реагирует на инструкцию, ее нужно повторить. Выполненная инструкция – шаг-сигнал к выполнению следующего. Такие последовательности – поведенческие цепочки – могут быть прямые и обратные. Прямые цепочки представляют собой последовательность действий в том порядке, в каком они следуют друг за другом, а обратные – начиная с последнего шага. Преимущество обратных цепочек перед прямыми в том, что ребенок получает награду в конце цепочки, когда уже все шаги выполнены, по этой причине все этапы цепочки начинают ассоциироваться с этой наградой.

Существует устойчивая связь между тем, насколько развиты игровые навыки ребенка и его навыки социального взаимодействия и коммуникации. В большинстве случаев они развиваются взаимосвязано и параллельно. Игра является естественным процессом формирования у ребенка важнейших навыков социального взаимодействия, поэтому для социально-психологической адаптации рассматриваемой категории детей необходимо включать игровые моменты. Не менее важна для социальной адаптации ребенка совместная вовлеченность и развитие коммуникации. Так, например, количество времени совместной вовлеченности ребенка и матери предсказывает раннее развитие коммуникации и использование жестов.

Известно, что в силу симптоматики расстройства дети с такими нарушениями отличаются нежелательным поведением. Для его коррекции можно выделить две эффективные проактивные стратегии – «жетонная система» и «поведенческий контракт». Жетонная система – это метод изменения поведения, состоящий из трех компонентов: 1) подробного перечня видов целевого поведения; 2) жетонов или баллов, которые получают ученики за выполнение данного поведения; 3) набора отсроченных подкреплений (любимых вещей, занятий, привилегий, льгот), получаемых участниками по своему выбору в обмен на заработанные жетоны.

Эффективным способом коррекции нежелательного поведения является позитивное подкрепление. Этому есть объяснение: многочисленные экспериментальные данные показывают высокую эффективность позитивного подкрепления, детям нравится менять свое по-

ведение через позитивное подкрепление: приятнее получать подарки и бонусы за какое-то поведение, чем быть наказанными за противоположное; тех, кто дает позитивное подкрепление, обычно любят, что дает возможность выстроить позитивные отношения между ребенком и родителем; когда дети получают достаточно позитивного подкрепления за хорошее поведение, проявления негативного поведения, как правило, снижаются.

Инструмент, который помогает снизить тревожность детей с расстройством аутистического спектра и способствует формированию положительного социального опыта – социальные истории. Данный подход был разработан Кэрол Грей. Это короткие истории, которые описывают: социальную ситуацию, которая является сложной для ребенка; соответствующую реакцию, которая ожидается от него в данной ситуации; причину, по которой ожидается именно такая реакция; положительный результат выбора такой реакции на человека и окружающих людей. Создавая текст истории, нужно использовать: описательные предложения (повествующие, что делают взрослые и ребенок в данной социальной ситуации), «незаконченные» предложения (описывающие желаемое поведение ребенка); перспективные предложения (предложение, которое показывает реакцию других людей на ситуацию, чтобы ребенок смог понять точку зрения других), директивные предложения (предложение, которое описывает общепризнанные ценности или мнения); утвердительные предложения (предложение, которое поможет ребенку запомнить то, что делать в данной социальной ситуации, а не чего не делать). История пишется от первого лица на один конкретный случай, событие или действие и читается перед началом описываемой деятельности или ситуации. В социальной истории не описываются варианты того, чего делать не нужно, а сразу предоставляется альтернатива. В конце социальной истории должна описываться награда, которая интересует ребенка. Ситуации использования социальных историй практически безграничны. Что касается навыков игры и взаимодействия со сверстниками, то с помощью этого инструмента можно учить ребенка приветствовать других, правильно просить игрушку, предлагать поиграть, адекватно сообщать о желании завершить игру или общение, о своих эмоциях и т. д.

Таким образом, для того, чтобы улучшить взаимодействие с ребенком, имеющим рассматриваемые нарушения, необходимо:

- говорить с ребенком, используя простые и четкие фразы, что поможет ему в понимании вашей речи; в случае использования ребенком в речи лишь отдельных слов, необходимо сократить фразу до двух слов;
- использовать речевую фразу «сначала – потом»;
- не превращать инструкцию в вопрос, использовать утвердительную форму, что снизит вероятность отказа ребенка выполнять то, что ему сейчас нужно сделать;
- важно предоставлять ребенку время на обработку информации;
- чтобы ребенок обратил внимание, рекомендуется занять позицию напротив ребенка, поддерживая зрительный контакт;
- речи должны сопутствовать как жесты, так и другие виды визуальной поддержки;
- способствовать ответу или ответному действию ребенка;
- формировать навык действия по очереди: «сначала ты, потом я», «моя очередь, твоя очередь», что способствует нарабатыванию умения ждать, когда в данный момент не его время осуществлять действие;
- поощрять инициативу ребенка к коммуникации приемлемым способом, задействуя игры, активности, игрушки [72].

Таким образом, рассматриваемая категория младших школьников обладает спецификой ощущения окружающей реальности, они по-особому реагируют на звуки, цвет, свет и другие раздражители. Учитывая особенности симптоматики расстройства для реализации учебного процесса и процесса социально-психологической адаптации таких детей, важно использовать рекомендуемые методы, дающие возможность выстроить взаимодействие с детьми рассматриваемой категории.

1.3. Цифровизация как ресурс социально-психологической адаптации детей с расстройством аутистического спектра

Цифровизация сегодня является привычной реальностью для современных людей, одной из составляющих обычной жизни практически каждого человека. Множеством действий с «цифрой» наполнен каждый день современного человека: обмен фото- и видеофайлами с родными, близкими, друзьями и коллегами, заказы еды и продуктов на дом «онлайн», покупки различного рода товаров и услуг через Ин-

тернет, покупки электронных билетов на транспорт, отдых, в кино или театр, чтение электронных книг и т. д. Перечисление всех операций в пространстве Интернет безгранично на современном этапе общественного развития в силу того, что цифровизация действительно надежно вошла в нашу жизнь. Особенно актуальной эта тема стала в 2020 г., когда множество стран были охвачены пандемией и количество действий через интернет-ресурсы увеличилось в разы. Отношение к этому может быть разным – от неприязни до фанатизма, но важно понять, что это наша реальность и затормозить процесс цифровизации всех сфер жизни вряд ли получится. Цифровизация прочно вошла во все сферы нашей жизни, не является исключением и образовательная сфера.

Нынешнее образовательное пространство стремительно растет, что происходит и благодаря активному развитию цифровой среды. Появляются электронные книги и учебники, возникают и модернизируются образовательные платформы, предлагается значительное количество онлайн-курсов, самых разных вебинаров, семинаров и других форматов образовательных услуг. Настоящие образовательные площадки набирают популярность и в среде педагогов, и в среде учащихся. Они обладают порой действительно беспредельным потенциалом и несут огромную пользу, комфорт и удобство для всех участников образовательного процесса. При наличии желания и финансовой возможности дистанционно, через Интернет, есть масса вариантов для освоения дополнительного образования, смены специализации, направления в той или иной сфере, повышения квалификации, обмена опытом с коллегами и учениками, в том числе зарубежными.

Важно подчеркнуть, что современные образовательные институты активно включены в процесс цифровизации: используют широкий спектр возможностей, которыми располагают информационно-коммуникативные технологии в учебном процессе. Неоценима роль цифровизации в образовательном процессе и социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности детей с расстройством аутистического спектра. Как известно, данная категория детей имеет особую склонность к усвоению материала посредством компьютерной техники.

Действительно, очевидно, что часто дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают социально-психологическую депривацию, когда вынуждены находиться на домашнем обучении. Это

не только лишает их возможности приобретения качественного образования, но и лишает возможности социально-психологической адаптации. В современных условиях активного введения и применения информационных технологий рассматриваемая категория учащихся может наравне с другими детьми принимать участие в образовательном процессе, зачастую не выходя из дома, то есть, находясь в комфортных условиях; получить достойное среднее общее образование, открывая свой творческий потенциал. Такие дети на современной стадии развития общества имеют возможность доступа к обучению, общению, развитию, профессиональному и карьерному росту и т. п., что стало доступно в связи с вхождением информационно-компьютерных технологий в нашу жизнь.

Применение данных технологий помогает информационно насытить урок, сделать его более наглядным и эффективным. Стоит подчеркнуть, что использование компьютерных технологий также способствует повышению уровня мотивированности обучающихся, катализирует познавательную деятельность, способствует раскрытию творческого потенциала детей. Настоящей находкой для подачи сложного материала является использование цифровых технологий. Поэтому образовательные интернет-проекты активно множатся и завоевывают все большую популярность среди учеников и педагогов, переходя из статуса новинки в статус каждодневной учебной практики.

Среди рассматриваемых ресурсов, способствующих включению в образовательный процесс и социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, а для детей с расстройством аутистического спектра это особенно актуально в силу особенностей симптоматики и ее проявлений, можно выделить несколько групп цифровых образовательных ресурсов.

1. Статичные ресурсы являют собой знакомые учебные и дидактические материалы печатных изданий: таблицы, схемы, правила, электронные тетради, фотографии, иллюстрации, определения, тексты, но в цифровом формате. Применение этих ресурсов помимо удобства активизирует познавательную деятельность обучающихся, способствует облегчению запоминания, а также дает возможность ярче проиллюстрировать осваиваемый материал.

2. Интерактивные ресурсы – мультимедиа (презентации, видеоролики, научно-популярные фильмы) и гипертекст. Для этих ресурсов характерна динамика, наличие возможности на основе гипертекста, объединения различных форм подачи информации (текст, ил-

люстрации, звук) дозированно подавать учебный материал. Сосредоточить внимание учеников на ключевых вопросах изучаемой темы помогают интерактивные иллюстрации, что становится возможно вследствие смены изображений и подписей к ним, прибавления изобразительных и текстовых объектов, возникающих комментариев.

3. Аудиоресурсы – аудиозаписи музыки, звуков, речи.

Данные группы цифровых ресурсов несут самую разную функциональную нагрузку для детей с ограниченными возможностями здоровья. Это и игровая среда, и объект обучения, и учитель, и некий рабочий инструмент, и сотрудничающий коллектив.

В современном образовательном процессе роль учителя претерпела трансформацию, стала профессией взаимодействия. Учитель сегодня – это прежде всего тьютор, преподаватель-консультант, наставник, советник, который грамотно помогает ученикам в выборе направления образования и следовании ему; куратор информационного обмена, базирующегося на ресурсах сети, организованной в целях осуществления образовательного процесса.

На сегодняшний день имеет большое значение сформировать у каждого ученика навык поиска знаний и самостоятельного их освоения. При этом имеются и другие инструменты, которые учителя могут передать обучающимся, которые пригодятся им в будущем. Трактовка термина «школа» становится более широкой. Сегодня это уже не столько здание, сколько информационная платформа, на которой осуществляется процесс взаимодействия со знаниями, возможный в любом месте: и в музее, и на улице, и в театре. Ввиду того, что цифровизация настолько серьезное место заняла в нашей повседневной жизни, представляется особенно актуальным научить детей обрабатывать большой поток информации, выделяя главное и необходимое.

Современные дети, не являющиеся исключением и дети с ограниченными возможностями здоровья, быстро и легко усваивают «цифру», потому так важно задействовать этот ресурс для проникновения в их «цифровой» мир, чтобы в комфортной для них среде, знакомыми и интересными для учеников средствами осуществлять образовательный процесс, направлять учебный и воспитательный процесс, а также процесс социально-психологической адаптации.

Расстройство аутистического спектра выявляемо на ранней стадии развития и характеризуется отсутствием социализации, развития языка и наличием модели жестких, повторяющихся, самостимулирующих форм поведения, мешающих общему функционированию че-

ловека. Из-за уменьшенного уровня внимания и особого стиля обучения, обучение детей с расстройством аутистического спектра требует определенного набора инструментов и методов. Исследования показали, что компьютерное вмешательство, как правило, в форме серьезных игр, может быть эффективно использовано для формирования различных навыков, позволяющих детям с ограниченными возможностями одновременно учиться с учителями и практиковать в свободное время применение концепций обучения, представленных в веселой, неформальной и привлекательной форме. Тем не менее, существует ограниченное количество серьезных игр для детей с расстройством аутистического спектра, особенно на родном для детей языке [85].

Поведенческая терапия при расстройстве аутистического спектра эффективна, но она дорогая и труднодоступная. В то время как основанная на мобильных технологиях терапия может облегчить списки ожидания. Существует несколько клинических испытаний, чтобы поддержать ее использование для лечения расстройства аутистического спектра. При этом Шкала социализации адаптивного поведения сопоставима с результатами, полученными при стандартной медицинской помощи. Иностранцами специалистами проведено клиническое исследование, продемонстрировавшее эффективность цифрового вмешательства для улучшения социального поведения детей с расстройством аутистического спектра. Вмешательство усиливает вовлечение лица и распознавание эмоций. Предположительно, что один или оба могут быть механизмом действия, стимулирующим наблюдаемое улучшение. Это исследование подчеркивает потенциал цифровой домашней терапии для повышения уровня заботы о детях с расстройством аутистического спектра [105].

При подготовке музейного проекта социально-психологической адаптации младших школьников с расстройством аутистического спектра в условиях музейной среды именно благодаря наличию интернет-ресурсов были проанализированы существующие музейные программы, экскурсии, занятия для детей с рассматриваемым расстройством. Именно это способствовало формулированию концепции разрабатываемого проекта, результаты которого также будут представлены в интернет-ресурсах музея: на сайте, в социальных сетях, где можно будет ознакомиться с потенциалом музея для посещения данной категорией детей, а также с историко-культурным наследием, не выходя из дома.

Таким образом, цифровизация в настоящее время действительно представляет собой огромный и безграничный ресурс для осуществления образовательного процесса и социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, в особенности детей с расстройством аутистического спектра, для которых использование информационно-компьютерных технологий – реальная возможность комфортно и с минимальным стрессом начать процесс социально-психологической адаптации, наладить взаимодействие с окружающим миром, включиться в социум.

2. РОДИТЕЛЬСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с расстройством аутистического спектра

Идея психолого-педагогического сопровождения развивается на фоне современной гуманистической направленности образования. В общем значении термин «сопровождение» обозначает действие, сопутствующее какому-либо явлению. В современной научной литературе термин трактуется как поддержка психически здоровых людей в период возникновения каких-либо сложностей в процессе развития с условием сбережения потенциала личности и помощи в его формировании, осуществлении права на комплексное развитие личности и ее реализацию в социуме. В качестве психологического термина он появился в исследовании Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой (1993) в паре со словом «развитие» – «сопровождение развития».

В 90-е гг. XX в. в России начинает свое развитие психолого-педагогическое сопровождение, что выразилось в организации специальных психолого-медико-педагогических центров в районах и психолого-педагогических служб, которые предоставляли системную поддержку не только детям, но и родителям, и педагогам в преодолении выявленных у ребенка трудностей. Такие центры и службы сплотили вокруг себя психологов, социальных педагогов, логопедов, медицинских и других работников, необходимых для компетентной и всесторонней помощи детям с особенностями развития и их семьям.

Выделяют как различные направления сопровождения в зависимости от аспектов деятельности образовательной организации: психолого-педагогическое, медико-педагогическое, валеолого-педагогическое, социально-педагогическое (вопросы социализации обучающихся) – так и формы сопровождения: сопровождение как поддержка/помощь, сопровождение как процесс, сопровождение как сотрудничество/взаимодействие, сопровождение как создание условий для успешного обучения и психологического здоровья, сопровождение как формирование гуманистических взглядов на мир.

Необходимо обозначить общие методологические основания сопровождения детей с особенностями развития, которые включают личностно ориентированный / личностно центрированный подход, согласно которому во главе угла поставлены потребности, цели

и главная значимость, заключающаяся в личностном развитии ребенка. В процессе разработки программы сопровождения максимально учитываются индивидуальные, субъектные и личностные характеристики ребенка. Антропологическая парадигма в психологии и педагогике, учитывающая комплексно всю историю развития ребенка, его контакты и взаимоотношения с окружающими. Концепция психического и психологического благополучия детей, работающая в направлении вопросов психопрофилактики появления проблем с помощью постоянного контроля и коррекции условий образовательного пространства. Парадигма развивающего образования подразумевает решение вопросов формирования у детей фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств, что означает «психологию» педагогической практики. Теория педагогической поддержки во главу угла ставит важность и значимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развития ее «самости», организации условий для ее самоопределения, самоактуализации и самореализации посредством субъект-субъектных взаимоотношений, сотрудничества, сотворчества взрослого и ребенка, в которых главенствует равный, взаимовыгодный обмен смыслами и опытом личностей. Проектный подход к вопросу психолого-медико-социального сопровождения включает организацию в образовательной среде условий для профессионального соединения всех имеющихся субъектов процесса образования в проблемной ситуации.

Ввиду того что сопровождение является собой целостный процесс, в нем можно выделить три ключевых компонента: отслеживание психолого-педагогического статуса субъекта, создание социально-психологических условий для его развития, организация специальных условий для оказания помощи субъектам и лицам, взаимодействующим с ними (сложности в усвоении учебного материала, социальных норм поведения, поддержка педагогов, родителей). Сопровождение выполняет три основных функции: информационная (оповещение о формах и методах сопровождения всех задействованных лиц), направляющая (взаимодействие всех субъектов сопровождения), развивающая (весь процесс сопровождения направлен на развитие личности ребенка).

В зависимости от расстановки акцентов в процессе сопровождения выделяют модели сопровождения. Так, педагогическая модель ориентирована на повышение педагогической компетентности родителей и педагогов во взаимодействии с детьми, на активное включение

ние родителей в процесс социального воспитания детей. Социальная модель подразумевает влияние внешних факторов на возникновение сложностей у детей, включает привлечение таких внешних специалистов, как социальные работники, юристы. Психологическая модель актуальна в том случае, когда причины сложностей находятся в сфере общения, личностных особенностей участников образовательного процесса. Диагностическая модель сопровождения исходит из наличия дефицита специальных знаний о ребенке у родителей. Медицинская модель основывается на том, что в основе сложностей ребенка лежат болезни [2]. Какую именно модель сопровождения использовать в каждом конкретном случае, для этого необходимо проанализировать имеющиеся данные о ребенке.

В настоящее время во многих школах дети с рассматриваемыми расстройствами имеют возможность участия в образовательном процессе совместно с детьми, которые имеют другие проблемы, или с нормотипичными сверстниками, хотя еще лет десять-пятнадцать назад такая ситуация казалась не совсем реальной. Тем не менее, существует много вопросов, связанных с адаптацией к образовательному процессу, а также в целом с социально-психологической адаптацией детей с расстройством аутистического спектра, что и диктует необходимость пролонгированного, профессионально подготовленного и реализуемого психолого-педагогического сопровождения.

Учитывая опыт обучения и социализации детей с расстройством аутистического спектра, важно отметить, что для таких детей необходимы специальные формы обучения, подачи учебного материала, которые предоставляют возможность приобретения стоящего и согласованного с возможностями и способностям образования, а также выявляют потенциал таких детей. Кроме обозначенных моментов особую важность представляет наличие целостности и системности психолого-педагогического сопровождения.

Как известно, ключевыми характеристиками детей с расстройством аутистического спектра, существенно тормозящими их социально-психологическую адаптацию и мешающими процессу обучения в среде сверстников, являются:

- трудности социально-эмоциональных взаимоотношений;
- трудности организации собственной деятельности и поведения и различные поведенческие особенности;
- мозаичность и особенность развития психических функций, специфика формирования познавательной деятельности;

- выраженные трудности в выстраивании продуктивных взаимоотношений с окружающими;
- необходимость в особо организованном образовательном пространстве, использовании специальных приемов и методов как в образовательном процессе, так и в целом в процессе социально-психологической адаптации и психолого-педагогического сопровождения [57].

Принципы выстраивания сопровождения таких детей следующие:

- соблюдение интересов ребенка с расстройством аутистического спектра;
- системность, подразумевающая комплексный подход к анализу характерных черт развития и коррекции нарушений, согласованность действий специалистов и родителей в преодолении трудностей ребенка;
- непрерывность, гарантирует наличие помощи до разрешения имеющейся проблемы, нахождения способа ее решения;
- характер предлагаемой помощи является рекомендательным, что подразумевает соблюдение законодательных прав детей с расстройством аутистического спектра и родителей;
- вариативность, организация альтернативных условий получения образования [51].

В основе сопровождения рассматриваемой категории детей лежит деятельностный подход, предполагающий вариативность и индивидуализацию содержания коррекционно-развивающей работы; развитие личности во многом зависит от организации познавательной, речевой, предметно-практической, учебной деятельности на доступном уровне; признание социально и личностно значимого характера результатов образовательного процесса; наличие условий для общекультурного и личностного развития, социальной успешности.

По мнению российских исследователей А.В. Хаустова, П.Л. Богорад, О.В. Загуменной, А.И. Козорез, С.Н. Панцырь, Ю.В. Никитиной, О.В. Стальмахович, «вовлечение родителей в процесс обучения и коррекционно-развивающей работы – необходимое условие эффективной помощи детям с РАС. Цель работы с родителями – повышение родительской компетентности для решения проблем обучения, воспитания и развития ребенка, эффективного взаимодействия семьи и школы. Основные задачи работы с родителями:

- получение достоверной информации об особенностях и уровне развития ребенка;
- формирование адекватных детско-родительских отношений;
- формирование у родителей навыков работы с ребенком с целью их генерализации в условиях повседневной жизни;
- информационная поддержка по вопросам обучения и воспитания ребенка;
- психологическая поддержка» [51].

При этом необходимо отметить особую ранимость родителей и близких ребенка с расстройством аутистического спектра. Такие семьи отличаются уровнем напряженности даже на фоне других семей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями. Такие семьи испытывают значительные ограничения в общении ввиду того, что окружающие мало информированы об особенностях данной категории детей, потому родителям приходится объяснять наличие дезадаптивного поведения ребенка с расстройством аутистического спектра не только в общественном транспорте, общественных местах, но и в кругу знакомых. Следствием этого часто становится избегание контактов, сужение круга общения, ограничение выходов в общественные места. Ввиду того что ребенок с расстройством аутистического спектра не подкрепляет родительское поведение: не улыбается, не смотрит в глаза, не стремится бывать на руках – у родителей снижается самооценка, развиваются депрессивность, раздражительность, эмоциональная истощенность. Братья и сестры таких детей также часто испытывают трудности: чувство обделенности вниманием и родительской любовью, так как родители вынуждены больше времени уделять ребенку с рассматриваемым расстройством. Поэтому при сопровождении таких детей особое внимание стоит уделять родителям и семьям, где они воспитываются [44].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение на данной стадии развития общества – это действительно реализуемая форма поддержки, взаимодействия, помощи, информирования, имеющая свои функции, методы, подходы, принципы, направленная на раскрытие потенциала личности ребенка, его всестороннее развитие, обучение согласно особым потребностям и возможностям здоровья, социально-психологическую адаптацию.

2.2. Феномен «ответственное родительство»

В настоящее время существенно сменилась система ценностей. На личностном уровне это выражается в смене ценностных ориентиров личности, в том числе и в кризисе семейных отношений. При наличии социально-демографических успехов последних лет потеряна ценность семьи в качестве основы социализации и жизнедеятельности личности, семья выступает естественным носителем и проводником традиционных ценностей, посредством семьи государство имеет потенциал для социальных изменений в настоящем и будущем. Смена ценностных ориентиров зафиксирована социологами в состоянии молодых семей, что объясняется низким уровнем личностного развития родителей.

А.Б. Белинская определила критерии готовности семей к выполнению роли родителей, среди которых можно выделить понимание феноменов материнства и отцовства конкретным человеком; психофизиологическое здоровье; наличие стремления освоить навыки заботы о детях, использовать имеющийся позитивный опыт любви; а также степень ответственности перед социумом.

Понятие «родительство» подразумевает самые разные проявления – от поведения до нормативных аспектов. В рекомендации Комитета министров Европы (2009) дана дефиниция термина «позитивного родительства», которое являет собой поведение родителей, ориентированное на уважение интересов детей, их прав, как они изложены в Конвенции ООН о правах ребенка. Данная концепция основана на понимании того, что родители должны обеспечить своим детям: заботу, руководство, признание, возможность развития способностей, воспитание без насилия. В отечественной науке применяется термин «ответственное родительство» [79].

У самого термина «ответственное родительство» множество трактовок. Согласно мнению В.Н. Дружинина, родительская ответственность обозначает ответственность перед обществом и своей совестью, она диктует особенности родительского поведения. По мнению В.Д. Москаленко, ответственный родитель может научить ребенка развивать значительный уровень самоуважения в ребенке, любовь и принятие себя, демонстрируя уважительное отношение к каждому человеку.

По мнению Р.М. Чумичевой, «ответственное родительство» представляет собой общественный феномен, обозначающий качества

родителей, вскрывающиеся в процессе взаимодействия родителей и ребенка (забота, уважение, поддержка, сочувствие, сопереживание). Ребенок при этом являет собой неоспоримую и высшую ценность воспитания, а гуманность в отношении к нему – верх нравственности родителей.

М. Растин выделил аспекты ответственного родительства, включающие ответственность за более слабых, коррекцию собственного деструктивного поведения, вовлеченность в жизнь детей. М. Меролаева определяет «ответственное родительство» как наличие баланса между различными сторонами воспитания: коммуникативной, эмоциональной, экономической, охранительной, нормативной, духовной.

Исследователь Т.Е. Шапошникова предлагает рассмотреть условия, помогающие раскрыть подлинный потенциал личности: искренность по отношению к себе; признание безусловной ценности человека, понимание человека, отсутствие оценочных суждений [27].

Согласно концепции Р.В. Овчаровой, зрелую форму родительства составляют родительские ценности, установки, ожидания, отношение, чувства, позиции, ответственность, а также манеру семейного воспитания. Ученый характеризует ответственное родительство как «социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализующуюся во всех поведенческих реакциях» [6, с. 32–33]. Так, согласно приведенному мнению, родительская ответственность проявляется самоконтролем в любых обстоятельствах и ситуациях и выражается в их активной роли в процессе воспитания.

По мнению М.В. Фадеевой, осознанное родительство включает четыре компонента (внешние (общественный, родительская семья, собственная семья) и субъектно-индивидуальный), четыре составляющих (когнитивная, эмоциональная, поведенческая и мотивационно-ценностная) и три уровня (осознаваемое, частично осознанное и неосознанное) [65].

Ответственный родитель представляет собой эффективного воспитателя, который в состоянии обеспечить необходимые условия для успешного развития как социально адаптированной, так и духовно-нравственной личности. По мнению М.В. Залужной, возникающие проблемы во взаимоотношениях родителей и детей являются следствием того, что во многих семьях присутствует выраженный дефицит ответственности родителей перед детьми [25].

Исследователи выделили четыре модели ответственного родительства: рациональную, коммуникативную, нормативную и ресурсную. Рациональная модель характеризуется наличием определенного уровня осознанности родительской активности, коммуникативная представляет собой наличие глубокой эмоциональной связи с ребенком, нормативная подразумевает четкое исполнение родительских обязанностей, ресурсная модель характеризуется наличием достойного и адекватного потребностям и нуждам ребенка содержания.

Выделяют ключевые проблемы взаимоотношений родителей и детей в современном российском обществе: дефицит доверия, крайняя ограниченность времени совместного досуга, какой-либо совместной активности. Именно в связи с наличием или отсутствием приведенных моментов формируется или не формируется эмоциональная связь между родителями и детьми [25].

При этом необходимо, чтобы ответственные родители обладали специальной родительской компетентностью, которая «характеризует возможности использования совокупности сведений о процессах воспитания и обучения, о межличностном взаимодействии с ребенком, о специфике психического развития ребенка в условиях нормы и патологии, о его возрастных особенностях, о способах и технологиях педагогического влияния» [6, с. 32–33]. Так, родительская компетентность представляет собой индивидуально-психологическое образование, которое соединяет в себе теоретическую и практическую готовность к осуществлению родительской деятельности. Такой родитель отличается пониманием, наличием адекватной оценки потребностей и возможностей ребенка, стремится к организации достойных условий для их удовлетворения, осознанно планирует как образование, так и вхождение ребенка во взрослую жизнь. Неким критерием в рассматриваемом случае может выступать наличие искреннего интереса к ребенку и стремления выстроить с ним доверительные и дружеские отношения.

Профессиональная помощь может заключаться в выстраивании методики воспитания в семьях, а также коррекции содержания, форм и методов воспитания, с учетом возрастных особенностей детей, прогнозировании дальнейших взаимоотношений в семье, приумножения ее психолого-педагогической культуры. Выработка ответственного родительского подхода важно для создания условий системного развития ребенка и его благополучия. Рассмотренный подход к воспитанию родителей является значимой частью социальной политики

социума. Показателями успешности осуществления семьей воспитательной работы можно считать позитивные коммуникативные навыки ребенка, согласованность его поведения с требованиями социума, склонность к самосовершенствованию, желание ребенка выполнять нормы морали и нравственности, взаимопонимание между родителями и детьми, в целом позитивный отклик ребенка на воспитательные действия родителей.

В отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, по мнению Г.Н. Голоуховой, для «ответственного родительства» характерна ответственная позиция семьи в выборе форм и методов оздоровления ребенка с особыми потребностями здоровья, развития коммуникаций и направлений образования. Ответственные родители глубоко понимают все аспекты родительского долга, понимая ответственность перед ребенком и законом, без каких-либо послаблений в связи с внутренним отношением [17].

Эффективным вариантом привлечения родителей к образовательному процессу детей является проектная деятельность. Такой подход дает возможность детям развивать способность рационально организовывать свою деятельность. Ребенок самосовершенствуется, что дает ему возможность справляться с жизненными сложностями и ситуациями. Участие родителей в проектной деятельности значимо с точки зрения повышения уровня удовлетворения потребностей детей рассматриваемой категории в образовании. Для этого есть несколько причин: помощь в ощущении независимости на всех этапах реализации проекта, объединение в проектной деятельности частично компенсирует дефицит семейного общения, а также оказание самых разных форм помощи в самооценке проекта (мотивация, информация, организация, технология и др.) [17]. Так, совместная деятельность в рамках проекта оказывает положительное влияние на многие аспекты образовательного процесса, а также содействует глубокому пониманию ответственности родителей перед детьми и способствует социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Выделяют условия отбора соответствующего материала для разработки такого проекта:

«1) формирование позиции ответственного родительства (обогащение знаний, установок и умений, необходимых для ухода за детьми и их воспитания, гармонизации семейных отношений, выполнения родительских ролей в семье и обществе);

2) материал, отобранный для изучения, должен быть интересен и доступен для родителей, соответствовать возрастным особенностям детей;

3) учебные занятия с родителями должны не противоречить целевому ориентиру программы, способствовать решению обозначенных в ней задач» [17, с. 181].

Важно формировать «ядро» методического материала вокруг ключевых проблем, связанных с особенностями развития ребенка. Такая схема построения дает возможность размеренности постижения воспитательных моментов, обобщения, закрепления и углубления психолого-педагогических познаний родителей о детях с рассматриваемым расстройством, содействует выработыванию у родителей навыков грамотного с точки зрения педагогической науки отношения к детям, анализа темы детско-родительских взаимоотношений и формирования адекватной родительской позиции при решении возникающих детско-родительских вопросов, профилактики эксклюзии детей с особыми образовательными потребностями из коллектива нормативно развивающихся сверстников, организации единого воспитательного пространства «семья – ребенок – образовательное учреждение».

Таким образом, однозначной трактовки феномена «ответственного родительства» не существует, но общими чертами представленных дефиниций является принятие ребенка, создание условий для максимального развития его личностного потенциала.

3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ МУЗЕЙНОЙ СРЕДЫ

3.1. Значение музейного пространства для социально-психологической адаптации детей

В силу того, что расстройство аутистического спектра является нарушением психического развития, с характерными трудностями социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации, как правило, сенсорные стимулы в виде прикосновений, света, звуков оказывают сильное негативное влияние на детей с рассматриваемым расстройством. Именно по этой причине у данной категории детей ярко проявляется социально-психологическая депривация, а процесс социально-психологической адаптации протекает наиболее трудно.

Оснований таких нарушений ученые выделяют огромное множество. По этой причине, согласно мнению Ф. Саламовой и Ы. Розымовой, медикаментозное лечение детей с рассматриваемым расстройством способно играть только вспомогательную роль в медико-социальной реабилитации [56]. Исследователи обозначают особую важность коррекционного влияния на процесс развития данной категории детей, что подразумевает занятия с логопедом, учителем-дефектологом и др. По медицинским данным, абсолютное выздоровление от этого расстройства на текущий момент развития науки является нереальным. В процессе образования и реабилитации таких детей специалисты развивают ключевые учебные и бытовые навыки у детей с рассматриваемым расстройством. Не менее важно и последующее закрепление в процессе социально-психологической адаптации детей с расстройством аутистического спектра. В связи с этим актуализируется важность поиска альтернативных способов компенсации проявлений данного расстройства, социализации ребенка в обществе. Возможным агентом социализации, социально-психологической адаптации таких детей выступает музей с его гармоничным пространством, грамотно построенной структурой и знаково-символическим содержанием.

Современные историческая, культурологическая, философская науки выработали огромное количество самых различных

определений понятия «музей». Его дефиниция со временем изменялась в зависимости от функциональной нагрузки в тот или иной исторический период. Значение и роль музея коррелировались с требованиями, которые предъявлялись различными историческими эпохами и социумом.

К примеру, древние греки, *museion*'ом называли место, где они занимались изучением окружающего мира и предавались философским размышлениям, где проводили собрания древние философы, поэты, музыканты и артисты и состязались в своем мастерстве, хранились культовые предметы и произведения искусства. В тот же исторический период определилось научно-просветительское значение музея [77, с. 81]. Так, уже в древности обусловлена древнейшая функция и роль музея, музейного пространства – социокультурная, в более узком смысле, в широком – служение обществу.

Поворотным для складывания дефиниции понятия стал XVI в. Во второй половине XVI в. данным термином характеризуют не только коллекцию предметов, но и помещение для ее хранения и презентации обществу [71, с. 21]. В то время коллекционирование, исследование собраний диковинок и редкостей было увлечением знати, простой народ этой деятельностью не занимался.

В период эпохи Просвещения термин «музей», характеризующий коллекцию диковинных и ценных предметов, доступную ограниченному кругу лиц, трансформируется в учреждение для широкой публики [77, с. 327]. Впервые сокровища превращаются в открытые для каждого члена общества экспонаты, что явилось важным достижением той эпохи. В XIX в. заканчивается процесс организации музея в институт культуры, а в XX в. образовательная и воспитательная функции музея проявляют себя ключевыми.

Интересной представляется идея понимания роли музея, музейного пространства для социума, описанная в работах философа Н.Ф. Федорова. Он был убежден, что «музей – это высшая инстанция, которая должна и может возвращать жизнь» [40, с. 139]. Н.Ф. Федоров полагал, что музей – это «выражение всей души, полноты и согласия всех способностей, отсутствие внутреннего разлада, выражение единства мира душевного и радости, т. е. всего того, чего именно недостает нашему прогрессивному веку», «музей как выражение всей души возвратит нам мир душевный, лад внутренний, даст нам радость», «действие же музея должно иметь силу, действительно возвращающую жизнь, дающую ее» [40, с. 139, 140]. Так, в определении

понятия «музей» исследователь подчеркивает прежде всего его социальную роль.

Официальным языком документа также выделяется аспект музея в качестве социального института. Так, Международный совет музеев (ИКОМ) сформулировал следующую дефиницию рассматриваемого понятия: «музей – это постоянное некоммерческое учреждение, призванное служить обществу и способствовать его развитию, доступное широкой публике, занимающееся приобретением, исследованием, популяризацией и экспонированием материальных свидетельств о человеке и его среде обитания в целях изучения, образования, а также для удовлетворения духовных потребностей общества» [46, с. 25]. Стоит отметить, что в настоящем определении также подчеркивают важную роль музейных учреждений – служение обществу.

Социокультурная роль музея выделяется в исследовании О.В. Ченцовой: «музей является первоисточником знаний, социального опыта поколений и культурного наследия общества, он помогает сориентироваться в информационном потоке, сконцентрировать внимание на важном, развить навык критического мышления, способность отличить истинную информацию от ложной. За счет общения с экспонатами музея и чтения их культурного кода, посетитель развивает эмоционально-чувственную сторону личности, а наглядная связь с поколениями формирует чувство гражданственности и патриотизма» [73, с. 29]. Сегодня одной из задач специалистов по музейной психологии является определение новых форм и методов взаимодействия с музейной аудиторией, что должно способствовать более глубокому пониманию как экспозиции, так и в целом языка музея при осуществлении музейной коммуникации [59, с. 60]. Так, музейная среда, изобилие символов в экспозиции – все это способствует развитию эмоционально-чувственной стороны личности ребенка. Именно активизация этой стороны личности может помочь в осуществлении процесса социально-психологической адаптации детей с расстройством аутистического спектра. С помощью эмоционально-чувственного воздействия возможно пробиться в закрытый мир таких детей для последующего выстраивания коммуникации и взаимодействия.

Согласно мнению М. Sumiya, эмоции заложены в культуре и играют ключевую роль в дружбе и общении со сверстниками. Поддерживая социальное участие школьников с расстройствами аутистического спектра, важно понимать их эмоциональную жизнь в контексте

этнической и школьной культуры. Эмоции могут служить как посредниками, так барьерами для социального взаимодействия, в зависимости от того, как люди управляют ими [103].

Задействованность музеев, музейной среды для осуществления социально-психологической адаптации и социализации способствует ускорению формирования опыта социальных отношений, помогает в процессе социальной адаптации и освоения социальных ролей. Такой подход продиктован самой спецификой музейной деятельности. Вследствие музейной коммуникации у ребенка появляется возможность глубже и конкретнее усваивать социальный опыт прошлых поколений, принимая участие в музейных занятиях и мастер-классах, практически испытать его, на основе чего выработать личные нормы поведения в социуме [61, с. 3–4]. Такой опыт и содержание музейной среды могут способствовать социально-психологической адаптации детей с расстройством аутистического спектра в силу особенностей проявления данных нарушений.

Исследователь В.А. Веденкина полагает, что «музейная среда возникает и существует на основе придания ценности культурным (материальным и духовным) объектам и предназначена не только для их хранения, но и для созидания новых объектов в духе современности и на основе традиций. Специфические особенности музейной среды, такие как интегративный символический язык науки, техники, ремесел и искусства; воплощение коллективной памяти народа; высокий гражданский духовно-эстетический и воспитательный потенциал обеспечивают ее большие психологические возможности в плане формирования ценностных ориентации, духовно-нравственной культуры, художественно-эстетических потребностей, способности к самоуправлению, оптимальной личностной самооценки, нравственно-эстетической воспитанности. Активизация взаимодействия посетителя с объектами музейной среды способствует значительному повышению уровня социальной адаптации по признакам: самопринятия и принятия других, эмоциональной комфортности, психологического благополучия. Психологическое сопровождение ребенка в музейной среде и специальная культурно-образовательная программа, направленная на активизацию взаимодействия с музейной средой, позволяют воздействовать на все компоненты структуры личности ребенка (функциональные механизмы психики, опыт, психологические свойства личности) и существенно оптимизируют не только систему ценностных ориентации, но и весь процесс культурного социо-

генеза» [13, с. 8–9]. Вторит ей А.А. Гришина, считая, что «музейная среда является эффективным фактором становления социокультурного опыта ребенка» [21, с. 21]. Большой воспитательный потенциал музейной среды и ее значительные психологические возможности в целом являются ключом к уникальности музейной среды для реализации процесса социально-психологической адаптации детей с рассматриваемым расстройством.

Музейная среда, по убеждению Н.В. Бутенко, «в компактном виде отражает генезис человеческого познания и преобразования мира и себя на разных стадиях развития, заключая в себе самую вечную проблематику человечества. В этом видится органичность музейной среды для ребенка, воспроизводящего в своем индивидуальном становлении исторический путь человечества. Именно во временной предметно-пространственной среде музея осуществляется трансляция духовного, культурного опыта, накопленного человечеством за многие века своего существования» [10, с. 9]. Так, ребенок в музейной экспозиции имеет возможность отследить путь развития общества и человека в нем. Данный пример возможен для освоения такими детьми в качестве образца для их личного развития, так как известно, им крайне необходимы как наглядность, так и готовые шаблоны поведения.

Важно осознать, что «образовательная среда музея, объединяя элементы образовательных систем, образовательный материал и субъектов образовательного процесса, является средством формирования культурного опыта каждой личности. Именно “вершинное переживание” в музейной среде и его последующее осмысление человеком становится событием во внутреннем мире личности. В этом контексте образовательная функция музея приобретает особую значимость и ценность, новую динамику в XXI в., подтверждая высокую востребованность обществом ценностного и информационного потенциала» [10, с. 11].

Таким образом, сегодня музейные учреждения, расширяя свой функционал в связи с актуальными требованиями времени, превращаются в средство социально-психологической адаптации человека. Серьезная информационная насыщенность, при условии задействованности чувств и эмоций ребенка с расстройством аутистического спектра, способствует положительному отклику на этот процесс ребенка с рассматриваемым расстройством.

3.2. Обзор музейных проектов и программ для детей с расстройством аутистического спектра

Мы рассмотрели историю формирования дефиниции понятия «музей». Каждая эпоха наполняла этот термин своим особенным смыслом: в каждый исторический период музейные учреждения играли свою роль, имели определенное значение для общества. В зависимости от «социального запроса» эпохи у музея как социального института формировалась своя функциональная нагрузка. Какие-то функции актуализировались и выходили на первый план, какие-то становились второстепенными.

Музей создает особое гармоничное пространство с помощью музейных средств: музейных предметов (экспонатов), порядка их организации (размещение предметов, расстановка витрин, освещение, звуковое сопровождение и т. д.) или концепции экспозиции, способа презентации предметов и идеи экспозиции (экскурсия, программа, мероприятия и т. д.) Музейное пространство, как «вместилище, задает сущность и способ существования находящихся в нем вещей» [1]. Такое определение «пространству» предлагает Большая российская энциклопедия, что коррелирует со значением музея. Музеи в современном мире являются не только местом хранения и экспонирования музейных предметов, но и местом осуществления досуга, площадкой реализации самых неординарных культурных, социальных программ для различных групп населения. Музей – лакмусовая бумага эпохи, он оперативно реагирует на изменения в обществе, его потребности, запросы, идеи.

По мнению М.А. Абдрашитовой, на сегодняшний день все больше становится проектов, в том числе поддерживаемых грантами, посвященных музейным программам, мероприятиям, экскурсиям для лиц с особенностями развития – ограниченными возможностями здоровья. Экспозиции российских музеев адаптируют для посещения лицами с ограниченными возможностями здоровья различной нозологии. Необходимо подчеркнуть, что идея доступности историко-культурного наследия, учреждений культуры для рассматриваемой категории лиц зафиксирована на уровне федерального законодательства: Приказ Министерства культуры Российской Федерации от 16 ноября 2015 г. № 2800 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов культурных ценностей и благ», Приказ Министерства культуры Российской Федерации от 16 ноября

2015 г. № 2803 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов музеев, включая возможность ознакомления с музейными предметами и музейными коллекциями, в соответствии с законодательством Российской Федерации о социальной защите инвалидов», Приказ Министерства культуры Российской Федерации от 20 ноября 2015 г. № 2834 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов культурного наследия, включенных в единый государственный реестр объектов культурного наследия (памятников истории и культуры) народов Российской Федерации» и др. [1].

С одной стороны, складывающаяся ситуация на уровне федерального законодательства ставит определенную задачу перед музейным сообществом: в какой-то степени расширить музейное пространство путем доступности и адаптированности музеев, постоянных и временных экспозиций, экскурсий, занятий, мероприятий для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

С другой стороны, дети с особенностями развития вовлекаются в систему общего образования и вынуждены адаптироваться в ней с разной степенью успешности. Федеральным законодательством гарантируется право детей с особенностями развития на получение образования в соответствии с их психофизическими возможностями (Федеральный закон «Об образовании», национальная доктрина об образовании до 2025 г. и др.). При наличии гарантий государства о доступности и равных возможностях в получении образования появляется необходимость в адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к требованиям социума [1].

Таким образом, перед обществом в целом и музейным сообществом в частности поставлена двойная задача не только адаптации музейного пространства для инвалидов, но и социально-психологической адаптации людей с ограниченными возможностями, их интеграции в общество. Сформулированная задача бросает вызов современным музеям в виде социального запроса, который ознаменовывает собой следующий этап формирования музейного пространства уже в XXI в.

На сегодняшний день существуют многочисленные музейные программы, занятия, экскурсии, мероприятия, разработанные или адаптированные специально для людей с особыми возможностями здоровья. Среди таких музейных предложений есть программы и за-

нения, ориентированные на исследуемую категорию – детей с расстройством аутистического спектра.

Одним из крупных музейных центров, где для посетителей с рассматриваемым расстройством доступен широкий спектр программ, является Государственный музей-заповедник «Царицыно». Музейная программа «Сказка императрицы», во время которой дети погрузятся в атмосферу XVIII в., участвуя в пантомиме, пьесе «Сказка о царевиче Хлоре», которую в 1781–1782 гг. написала императрица Екатерина Великая для своего внука, будущего императора Александра I. Пантомиму комментирует «придворная дама», она же поможет детям освоиться с ролью, а костюмы дадут возможность гостям перевоплотиться в действующих лиц. Сюжет сказки прост. Главный герой – царевич Хлор – вместе с другом Рассудком по приказу Хана ищет «Розу без шипов, имя коей Добродетель». На их пути встречаются положительные и отрицательные персонажи. Преодолев множество препятствий, они находят искомое и триумфально возвращаются домой. После спектакля ребята могут сфотографироваться в костюмах героев пьесы.

Программу «Сказ о золотой чаше» ведущий проводит в русском народном костюме, задействованы перчаточные куклы, рассказ ведущего повествует об известной хохломской росписи. Программа выстроена в форме сказки, включены игровые элементы, традиционные народные забавы, а также мастер-класс по традиционным хохломским узорам.

Музейно-образовательная программа «Кто самый нужный» посвящена коллекции растений ботанических царских оранжерей. В ходе программы дети узнают про дерево-будильник, про траву для строительства корабля и множество других интересных фактов. В завершении программы – мастер-класс: рисунок угольками и изготовление цветка из бумаги.

Тема растений затронута в интерактивной программе «Уроки старого садовника». Данная программа проходит в оранжереях и рассказывает о тех растениях и плодах, которые поставлялись к императорскому двору из оранжерей Царицыно. Программа посвящена истории появления и использования в нашей стране заморских плодов. В завершении – мастер-класс по посадке этих растений, а горшочек с семенами дети смогут забрать с собой.

Ботаническую тему поддерживает программа «Охотники за ароматами». Она построена на рассказе про цитрусовые из Виноградной оранжереи и «поимке» запаха апельсина.

Экскурсия «Сад из Российских произрастений» – о декоративных свойствах растений, в ходе которой экскурсанты учатся определять породу деревьев, ориентироваться по плану местности, измерять высоту дуба.

Новогодняя тема отражена в программе «По следам дворцового Снеговика». Обычно под новый год происходят радостные события. Но случается непредвиденное: дворцовый Снеговик, хранитель новогодних подарков и загадок зимних фей, припрятал что-то очень важное в Большом дворце, а сам – пропал при странных обстоятельствах. Участникам программы предстоит под руководством зимней феи создать поисковый отряд, найти Снеговика и раскрыть тайну его исчезновения. В ходе этой работы дети знакомятся с историей появления в Царицыне Большого дворца, построенного М.Ф. Казаковым для императрицы Екатерины II, традициями празднования Нового года в России, некоторыми экспонатами из коллекции музея. В завершении программы – небольшой подарок на память.

Цикл практических занятий «Чудесные превращения» предназначен для детей младшего и среднего школьного возраста. Каждое занятие состоит из двух частей: первая часть проходит на экспозиции Большого дворца или Хлебного дома, где дети знакомятся с экспонатами из стекла, фарфора, камня, дерева, металла. Вторая часть занятия предполагает творческие задания: соткать гобелен, изготовить сказочное дерево из камней, сплести колечко и др.

Темы программ разнообразные. «История фарфоровой чашки» посвящена истории появления фарфора, технологии изготовления, видам росписи. Во второй части в технике «деколь» дети украшают фарфоровую тарелку и расписывают ее золотыми узорами.

Программа «Металлическая фантазия» – о видах и техниках обработки металла на экспозиции «Серебряная кладовая», в завершении – изготовление фрагмента чеканки на металлической пластине (фольге) при помощи давилки.

Занятие «Рисунки на камнях и из камней» предполагает путешествие по парадным залам Большого дворца, знакомство с видами поделочных камней, техниками их обработки и способами применения. В импровизированной мастерской можно исследовать свойства камней, провести опыты с янтарем и гематитом. В завершении програм-

мы – изготовление веточки дерева или подвески из проволоки с использованием поделочных камней.

Программа «Тепло, созданное руками» рассказывает об истории ткачества, техниках и видах нетканых ковров. В завершении – мастер-класс по ткачеству.

Программа «Золотая хохлома» посвящена декоративно-прикладному искусству из фондов Царицыно, знакомит с народным хохломским промыслом – историей появления, видами росписи, элементами орнамента. В завершении программы – мастер-класс по росписи ложки в стиле золотой хохломы.

Занятие «В гостях у царицынских дачников» погружает в атмосферу дачной жизни конца XIX в.: прогулки по дорожкам парка, игра в «Ассоциации», спиритические сеансы и домашние спектакли. Костюмированное занятие с использованием фрагментов музыкальных произведений позапрошлого века.

Программа «Из глубины веков» посвящена истории археологических раскопок на территории Царицыно, в ходе которой участники знакомятся с археологической коллекцией музея, узнают о жизни в этих местах начиная с XII в., приобретают навыки описания археологических находок.

Инклюзивная программа «Фарфоровая история» состоит из двух частей. В первой части программы дети пройдут по залам Большого дворца, увидят художественные изделия из фарфора различных форм и цветов, узнают, что это за материал, познакомятся с разной авторской росписью. По пути они будут выполнять задания, а помогать им в этом будут сказочные птицы, живущие на экспозиции музея. Во второй части – мастер-класс по изготовлению декоративной тарелки.

Интерактивная программа «Добро пожаловать во Дворец» состоит из двух частей. Первая часть проходит на экспозиции Большого дворца и Хлебного дома, где происходит знакомство с их убранством и назначением залов, с особенностями архитектуры. Вторая часть – в одном из залов Большого дворца – мастер-класс по сервировке стола согласно правилам обеденного этикета XVIII в.

Программа «От дерева к дереву» предполагает прогулку по царицынскому парку, в результате которой участники научатся различать породы деревьев и кустарников, измерять толщину стволов разными доступными способами, узнают, как одни и те же деревья выглядят в разное время года и как их использовали и используют в бы-

ту. Вторая часть программы – в Виноградной оранжерее – посвящена основам ухода за горшечными растениями.

Интерактивная программа «Дворцы и мосты». Первая часть программы – на дворцовой площади, предполагает знакомство с особенностями архитектуры зданий. Вторая часть – мастер-класс по проектированию дворца с использованием изображений элементов декора Царицыно.

Сотрудники государственного музей-заповедника «Царицыно» для посетителей с особенностями ментального развития подготовили также ряд экскурсий: «Дворцовая часть территории, или Большой дворец», «Обзорная экскурсия по одной оранжерее», «Обзорная экскурсия по двум оранжереям». Для подготовки к индивидуальному посещению музея предлагается несколько социальных историй: «Мой тур по Большому дворцу», «Мой тур по Хлебному дому», «Большой дворец и Хлебный дом», «Мой путь от метро “Орехово” до входа в Дворцовый комплекс», «Мой путь от метро “Царицыно” до входа в Дворцовый комплекс», «Мой путь от парковки на ул. Тюринина до входа в Дворцовый комплекс».

Второй крупный музей, реализующий программы для детей рассматриваемой категории, – Государственное бюджетное учреждение культуры города Москвы «Государственный Дарвиновский музей». Важно отметить, что социокультурной активности этого музея почти век. Начиная с 1920-х, создатель музея А.Ф. Котс разрабатывал экскурсии для невидящих посетителей, получивших возможность тактильного знакомства с музейными предметами. В годы Великой Отечественной войны в музее организовывались экскурсии как для бойцов с ранениями, так и для людей с инвалидностью. Уже 20 лет при сотрудничестве с реабилитологами, психологами и педагогами специалисты музея реализуют проект по комплексной подготовке музея для посещения и освоения людьми с особыми потребностями, а вновь создаваемые экспозиции выстраиваются по принципу универсального дизайна. Музей проводит постоянную работу по организации доступной среды. Кроме того, в Государственном Дарвиновском музее осуществляется серьезная методическая работа, это единственный российский музей, с 2005 г. издающий методические пособия по социокультурной реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья музейными средствами, а также музей организует на регулярной основе научно-методические семинары и конференции по обмену опытом музейного обслуживания данной категории посетите-

лей. Так, ежегодно на Всероссийском научно-практическом семинаре рассказывается об опыте работы по социокультурной реабилитации людей с особыми возможностями в Дарвиновском музее. Помимо этих направлений работы, сотрудники музея осуществляют консультативную и методическую помощь специалистам российских музеев, проводя индивидуальные и групповые стажировки.

Дарвиновский музей на регулярной основе участвует в самых разных специализированных выставках по демонстрации достижений социокультурной реабилитации музейными средствами. В музее постоянно подготавливаются новые программы и занятия, проводится активная выставочная деятельность, организуются праздники и массовые мероприятия, в том числе и инклюзивные. При реализации Комплексной целевой программы «Социальная интеграция инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности города Москвы» музей сотрудничает с Департаментом социальной защиты населения, а также имеется соглашение о долгосрочном взаимовыгодном сотрудничестве с Общероссийской общественной организацией «Всероссийское общество инвалидов» [33].

Сотрудники музея осуществляют работу и с посетителями с расстройством аутистического спектра по следующим направлениям:

- «в области социализации: развитие коммуникативных навыков, способствование интеграции в общество;
- в когнитивной сфере: развитие познавательной активности, сенсорной, образной и эмоциональной памяти;
- в эмоционально-волевой сфере: формирование умения понимать свои и чужие эмоции, навыков программирования, регуляции и контроля своей деятельности;
- в мотивационной сфере: стимулирование самостоятельной творческой инициативы, активных действий в культурном пространстве» [33].

Кроме адаптированной экскурсии по экспозиции, музейные сотрудники подготавливают комплексные программы и занятия, ориентированные на посетителей разных возрастов, имеющих рассматриваемое расстройство, организуют выставки их творческих работ, реализуются праздничные и просветительские мероприятия, ведется серьезная методическая работа. Музей каждый год устраивает инклюзивный праздник для детей и их родителей под названием «Дарвиновский музей для всех детей», который приурочен к Международному дню защиты детей.

Для более серьезной и пролонгированной работы для детей с расстройством аутистического спектра и их семей создан «Семейный клуб», благодаря деятельности которого осуществляется интеграция детей и подростков с рассматриваемым расстройством и членов их семей в социум. Музейные мероприятия способствуют значительному расширению кругозора таких детей, помогают налаживанию взаимопонимания и сплочению семей, выстраиванию и поддержанию дружеских отношений между всеми участниками программы. Общая деятельность и дискуссии по поводу увиденного на выставках дают дополнительные возможности социализации.

Так, Государственный Дарвиновский музей позиционирует себя доступным для всех посетителей без исключения. Специалисты музея разработали ориентировочные социальные истории для посещения специальной экскурсии «Животный мир Земли», разработанной для рассматриваемой категории посетителей в двух вариантах: для группы школьников в сопровождении учителя, а также для ребенка с мамой. Музей имеет в своем арсенале специально подготовленные экскурсии для всех групп людей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с сочетанными патологиями. Есть также программы для посетителей с расстройством аутистического спектра, которые представлены в формате экскурсий.

Программа «Другие», подготовленная совместно со специальной (коррекционной) общеобразовательной школой № 359 и детским домом-интернатом «Южное Бутово», ориентирована на социокультурную реабилитацию музейными средствами воспитанников учреждений и состоит из тематических занятий для детей с рассматриваемым расстройством: «Времена года», «Птицы и звери Москвы и Подмосковья».

Экскурсия под названием «Животный мир Земли» знакомит с животными нашей планеты, особенностями их строения и питания, в ходе экскурсионной программы задействуют записи голосов кита, павлина и других живых существ. Экскурсионная программа «Познай себя – познай мир» предполагает формирование представления об окружающем мире, живой природе, теле человека, органах его чувств с использованием новейших образовательных технологий. Экскурсионная программа «Шестиногие соседи по планете» знакомит посетителей с особенностями развития с насекомыми нашей планеты.

В.С. Степанов считает, что «основой развития программ и музейной среды является создание совместных проектов с другими ор-

ганизациями. Он приводит пример сотрудничества: участие «Музея русского импрессионизма» в проекте ИКОМ «Инклюзивный музей» [63]. Одной из важных задач организации работы с людьми с расстройством аутистического спектра, по его мнению, является презентация их работ и транслирование творческих достижений. Деятельность музея способствует творческому и личностному развитию таких детей, а также имеет важное социальное значение, ввиду того, что в настоящее время в общественном сознании идет процесс формирования мнения, что люди с ментальной инвалидностью имеют возможность и ресурс для полноценного участия в жизни общества. Музейные учреждения ищут свои пути для такой трансляции. На одной из «Ночи искусств» на сцене «Музея русского импрессионизма» перформанс студии «Инклюзион. Школа» с актерами с ментальными нарушениями прошел наравне с выступлениями Гоши Куценко и Алексея Учителя. Перформанс был тепло встречен публикой. Две художественные работы – победители от «Музея русского импрессионизма» в конкурсе «Я художник, я так вижу» проекта «Колесо Обозрения» были размещены в большом формате на стендах в парке «Музейон». Имена авторов работ обозначены, но без акцента на имеющихся у них расстройствах. Это сделано осознанно, так как важнее уровень произведений, а не диагнозы авторов. По мнению В.С. Степанова, значительный потенциал имеет идея продавать художественные работы людей рассматриваемой категории и передавать им полученные деньги, но она часто упирается в законодательные и другие барьеры [63]. Так, представление успехов данной категории детей становится фактором закрепления полученного опыта, а также содействием и неким мотиватором для последующего развития имеющегося творческого потенциала авторов.

Федеральное государственное бюджетное учреждение культуры «Государственный Русский музей» также стремится стать полноценной площадкой для всех категорий посетителей. Специалисты музея уже не одно десятилетие реализуют арт-терапевтические и социально-культурные проекты и программы для людей с особыми потребностями. Для детей и взрослых с расстройством аутистического спектра музейные сотрудники в сотрудничестве с центром «Антон тут рядом» разработали ряд тематических экскурсий и арт-терапевтических занятий, которые знакомят с музеем и развивают способности к художественному самовыражению.

Цикл музейных арт-терапевтических занятий «Смотрю, чувствую, рисую, говорю» для младших школьников с расстройством аутистического спектра имеет целью коррекцию эмоционального состояния и поведения средствами арт-терапии.

Музей «Гараж» также предлагает программы для посетителей с особенностями интеллектуального развития. Для посетителей с расстройством аутистического спектра заранее высылаются социальная история и материалы для дополнительного ознакомления.

Важно отметить, что во многих музеях при отсутствии полноценных программ для людей с изучаемым расстройством, адаптированных экскурсий и занятий тем не менее подготовлены социальные истории по посещению экспозиций: «Государственный музей политической истории России», «Государственный музей Анны Ахматовой» и др.

Таким образом, музейные учреждения в разной степени подготовлены к приему посетителей с расстройством аутистического спектра: кто-то с широким спектром музейных программ в арсенале и богатым методическим опытом работы в этом направлении, другие – только начинают этот путь и разрабатывают социальные истории для посещения музейных экспозиций в индивидуальном порядке. Анализируя деятельность музеев по направлению подготовки рассматриваемых программ, можно сделать вывод о том, что тенденция для посещения музеев наиболее сложной для социализации и адаптации категории лиц с особыми потребностями – людей с расстройством аутистического спектра – имеет место быть и расширяться.

3.3. Методические приемы для организации посещения музейной экспозиции детьми с расстройством аутистического спектра

Современные музейные сотрудники подготавливают массу различных музейных проектов для посетителей с особенностями развития. Разработаны программы и для детей с изучаемым расстройством. Стоит отметить, что многим посетителям рассматриваемой категории сложно усваивать экскурсии в традиционных форматах, предполагающие осмотр впечатляющего количества музейных предметов и подробный рассказ о них, что возможно объяснить характерными нарушениями при данном расстройстве: сложность концентрации внимания, быстрая утомляемость, особенность речевого развития

и сенсорного восприятия, наличие сложностей в понимании речи и в коммуникации.

Для создания музейной среды, открытой для всех посетителей, включая людей с расстройством аутистического спектра, необходимо решение вопросов как адаптации уже существующих экскурсий и музейных программ, так и разработки новых специализированных программ, ориентированных на рассматриваемую категорию посетителей.

Если рассмотреть структуру экскурсионной программы, включающей ознакомительную часть (интерактивную экскурсию по экспозиции) и практическую часть (мастер-класс), то для детей с исследуемым расстройством для показа в ходе интерактивной экскурсии стоит делать выбор в пользу предметов и объектов, значение которых можно объяснить, используя их жизненный опыт. Наглядность и образность музейной экспозиции позволяют расширить представления детей об окружающем мире, стимулировать познавательную активность и способствовать усвоению картины мира в целом. В ходе мастер-классов важно расширить сенсорный опыт детей за счет заданий, направленных на развитие тактильного восприятия, активизировать предметно-практические навыки и художественно-творческий потенциал детей. Опора на мультисенсорный, наглядно-образный подход позволяет эффективно восполнять пробелы в различных областях знаний о жизни в целом, характерные для детей с данным расстройством в силу «мозаичности» их восприятия. Мастер-класс может быть представлен как самостоятельная часть в завершении экскурсионной программы, а также делиться на отдельные творческие задания, выполняемые в процессе экскурсионной программы. При использовании формата «мастер-класс в музее» важно предоставить детям возможность реализовать свои творческие задумки и продемонстрировать актуальные навыки. Задания для мастер-класса необходимо подбирать и формулировать таким образом, чтобы дети могли с ними справиться максимально самостоятельно, что способствует социализации, а полученные знания в дальнейшем могут стать как постоянным увлечением ребенка, так и стимулом для приобретения профессиональных знаний. Новые впечатления и увлекательные, интерактивные способы общения в ходе реализации музейных программ стимулируют и эмоциональное развитие детей с расстройством аутистического спектра.

Среди рекомендаций для музейных специалистов при разработке адаптированной экскурсионной программы можно выделить следующие:

- продолжительность – не более 40–60 минут;
- проведение сенсорного аудита музейной среды, в результате которого может потребоваться снижение уровня шума и освещенности, что продиктовано повышенной сенсорной чувствительностью детей с расстройством аутистического спектра;
- планирование занятия из двух частей: ознакомительная часть и мастер-класс, а также включение интерактивных моментов, творческих и практических заданий, что обуславливается выраженным дефицитом внимания и быстрой утомляемостью рассматриваемой категории детей;
- использование визуального расписания (картиночное, предметное, текстовое) помимо социальной истории в силу повышенного уровня тревожности у детей с расстройством аутистического спектра;
- приоритет в подборе экспонатов – опорных точек экскурсии – в пользу знакомых предметов или предметов, значение которых можно разъяснить детям с использованием имеющегося у них жизненного опыта;
- речь экскурсовода должна характеризоваться спокойным темпом, четкой артикуляцией, сильной голосовой подачей, использованием простых фраз;
- экскурсовод представляется первым, называет свое имя, демонстрирует бейдж, проговаривает правила поведения в музее (желательно, чтобы они предлагали правильную модель поведения, без использования частицы «не»);
- упрощенная подача материала, использование закрытых/открытых вопросов, применение визуальных карточек с вариантами ответов;
- повторение новых понятий;
- подготовка краткого буклета с новыми понятиями, опорными точками;
- в завершении занятия желательно проведение мастер-класса для того, чтобы дети что-то на память могли забрать с собой.

Выделяют особые методические приемы, рекомендуемые к использованию при разработке и реализации адаптированных музейных программ для посетителей с расстройством аутистического спектра,

среди которых стоит обозначить необходимость подготовки социальной истории – это запатентованный товарный знак, созданный в 1991 г. Кэрол Грей (Carol Gray). Представляет собой метод обучения и усвоения посетителями с расстройством аутистического спектра социальных навыков, описывает варианты действий в различных социальных ситуациях. Формы социально приемлемого поведения разъясняются посредством описания ситуации и положительного результата в случае правильного поведения. Текстовые комментарии дополняются пиктограммами, рисунками, фотографиями, реальными предметами, что помогает запомнить информацию.

Социальная история включает три части: введение, основная часть, заключение. Повествование необходимо вести от первого или третьего лица; позитивный тон; использование настоящего, прошедшего или будущего времени; литературный текст. Как правило, социальные истории содержат ответы на 6 вопросов: «кто? что? где? когда? почему? как?». Могут использоваться описательные, директивные, контролирующие и перспективные предложения, количество директивных и контролирующих предложений следует дозировать, чтобы социальная история не трансформировалась в жесткую инструкцию. Предложения описательные являются сообщением о том, что люди должны делать в определенных социальных ситуациях, ГДЕ эти ситуации могут произойти, КТО в них принимает участие, ЧТО и КАК именно участники делают, и в какой очередности. Перспективные предложения показывают последствия совершенного действия, реакции других людей, для того, чтобы ребенок осознал понимание этой ситуации окружающими. Эти предложения освещают мысли, чувства и настроения. Директивные предложения диктуют поведение в различных обстоятельствах (необходимо отказаться от употребления частицы «не» и сообщать только то, что следует делать, от первого лица). Контролирующие предложения предлагают способы для того, чтобы вспомнить или конкретизировать социальную историю. Такие предложения составляются либо самим обучающимся, либо по его инициативе. Важно ознакомиться с социальной историей несколько раз: прочитать самостоятельно / прослушать, только после этой подготовительной работы она помогает вспоминать о приемлемых формах поведения в конкретной ситуации [35].

Социальные истории оцениваются как важный инструмент для реализации или развития поведения у детей с расстройством аутисти-

ческого спектра в их основных контекстах социализации и с близкими им людьми [99].

Ввиду того, что экскурсионная программа выстраивается на основе отбора опорных точек экскурсии – экспонатов, необходимо учитывать особый алгоритм заданий у опорных точек, который включает следующие этапы: 1) фиксация внимания на музейном экспонате (опорной точке) с использованием указательных жестов; 2) наименование музейного экспоната – громкая вокализация, четкая артикуляция, использование понятий, изученных детьми; 3) предметно-практические действия – предложение потрогать/погладить, заглянуть и т. д. (если это возможно); 4) повторное наименование музейного экспоната – громкая вокализация, четкая артикуляция, использование понятий, изученных детьми; 5) вопрос экскурсовода – инициация отраженного хорового ответа; 6) демонстрация (моделирование) – образец имитационного движения или жеста; 7) результат (итог) – совместное выполнение детьми имитационного движения или жеста с проговариванием наименования.

Важно отметить, что адаптированные экскурсионные музейные программы напрямую не направлены на достижение образовательных целей, но они формируют условия для отработки сформированных навыков, их обобщения и генерализации. Именно генерализированный навык ребенок может использовать в новых незнакомых обстоятельствах, при взаимодействии с разными людьми. Процесс генерализации навыков осуществляется по следующему алгоритму: создание естественных ситуаций, использование часто встречающихся ситуаций гарантирует многократность повторения действий, их отработку, создание условия для проявления самостоятельности ребенка, поддержка проявления самостоятельности, для чего используют подкрепление, включение нового навыка в привычную цепочку действий [35].

При работе с посетителями с исследуемым расстройством необходимо учитывать их сенсорные особенности, которые связаны с необычной реакцией на сенсорные стимулы: гиперчувствительность – избыточная реакция, гипочувствительность – недостаточная. Могут быть затронуты любые органы чувств: слух, обоняние, осязание, зрение. Резкая реакция такого ребенка на стимул – это не каприз. Необходимо помочь ему в преодолении этой реакции (беруши, наушники, сенсорные комнаты и др.).

В силу симптоматики рассматриваемого расстройства, представляется возможным выделить бесполезные действия в отношении

детей с расстройством аутистического спектра: требовать «контакта глазами», разворота корпуса, «чтобы слушал», резко «одергивать», кричать, стыдить и проч. Такие действия не приведут к пониманию социальных норм, ребенок с данными нарушениями может не понять, по какой причине на него кричат, и еще больше испугаться. Как правило, бессмысленно использовать образные выражения, намеки и мимику для сообщения о нежелательности поведения: ребенок их, скорее всего, не поймет, особенно если он тревожен или перегружен. Все реплики посетители с расстройством аутистического спектра понимают буквально, они не учитывают невербальную коммуникацию, контекст, не считывают образные выражения [74].

Таким образом, необходимость использования настоящих рекомендаций по разработке, адаптации и реализации музейных программ для детей с рассматриваемым расстройством продиктовано особенностями развития и восприятия детей рассматриваемой категории. Изучение особенностей детей с расстройством аутистического спектра и применение данных рекомендаций поможет понять специфику поведения таких детей, предотвратить нежелательные варианты поведения во время реализации музейных программ, предоставит возможность сформировать положительный социальный опыт посещения музейных учреждений.

3.4. Разработка проекта социально-психологической адаптации младших школьников с расстройством аутистического спектра в условиях музейной среды на примере «Музея истории Свияжска» музея-заповедника «Остров-град Свияжск»

Ввиду рассмотренного значения музейной среды для социально-психологической адаптации детей в Республике Татарстан для самостоятельного посещения Государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника «Остров-град Свияжск» детьми с расстройством аутистического спектра совместно с родителями подготовлен проект «По следам пушистых лап», направленный на социально-психологическую адаптацию данной категории детей посредством родительского сопровождения. Именно наличие родительского сопровождения имеет решающее значение в успешности социально-психологической адаптации ребенка в рамках настоящего проекта.

Необходимо отметить, что данный проект ориентирован на становление инклюзивного общества, открытого к людям с особенностями развития.

Цель проекта – социально-психологическая адаптация младших школьников с расстройством аутистического спектра в условиях музейной среды путем социокультурного развития рассматриваемой категории детей посредством родительского сопровождения.

Задачи проекта:

1. Познакомить детей с правилами поведения в музейном учреждении.

2. Привлечь родительский ресурс для совместной подготовки ребенка с расстройством аутистического спектра к визиту в музей.

3. Предоставить возможность детям рассматриваемой категории отработать социальные навыки в условиях музейной среды.

4. Познакомить детей с историко-культурным наследием родного края.

5. Повысить уровень родительской ответственности посредством увеличения доли родительского сопровождения в социально-психологической адаптации младших школьников с расстройством аутистического спектра.

6. Предоставить возможность для детей с рассматриваемым расстройством посещения удаленного от крупного города музейного учреждения.

7. Сформировать и закрепить положительный социальный опыт посещения музейного учреждения у младших школьников с расстройством аутистического спектра и их родителей.

Целевая аудитория проекта: младшие школьники с расстройством аутистического спектра, их родители.

Критерии оценки эффективности проекта:

1. Повышение мотивации детей к посещению музейных учреждений.

2. Усвоение навыков социально приемлемого поведения в условиях музейной среды.

3. Усвоение знаний по истории и культуре родного края.

Понимание значимости музейного пространства для социально-психологической адаптации ребенка в рамках настоящего исследования опирается на методологию средового подхода, которая характеризует роль социальной и культурно-образовательной среды в генезисе личности (Г.А. Бордовский, В.Г. Бочарова, А.А. Вербицкий,

В.Г. Воронцова, Л.Ю. Сироткин), а также культурно-историческую концепцию развития личности (Л.С. Выготский) и ключевые положения теории социализации с помощью потенциала социально-культурной деятельности.

В силу особенностей симптоматики расстройств аутистического спектра (выраженные нарушения социально-эмоциональных взаимоотношений, сложности организации собственной деятельности и поведения, особенности осуществления познавательной деятельности, высокая сенсорная восприимчивость, трудности в выстраивании эффективного взаимодействия с окружающими, преобладание наглядно-действенного и наглядно-образного типов мышления («картинками»)), а также возрастных особенностей рассматриваемой категории детей настоящий проект построен на следующих принципах:

1. Принцип последовательности подачи материала.
2. Принцип наглядности в сочетании со словом.
3. Принцип поэтапности: подготовка к визиту в музей, посещение музейного учреждения, закрепление правил и информационного материала.

4. Личностно-ориентированный подход: безусловное принятие ребенка, сопереживание ребенку, оказание поддержки; демонстрация веры в возможности ребенка (О.А. Кипина, М.И. Чистякова), оценка педагога (прямая положительная и отрицательная, косвенная, предвосхищающая), ее ориентировочная и стимулирующая функция (Б.Г. Ананьев, М.И. Лисина, А.И. Липкина и др.).

Методические приемы:

1. Наглядные:
 - 1) использование зрительного ряда экспозиции «Музея истории Свяжска»;
 - 2) опорные изображения;
 - 3) визуальное расписание.
2. Предметно-практические:
 - 1) отработка социальных навыков в условиях музейной среды;
 - 2) отработка навыков поведения в музейном учреждении;
 - 3) выполнение заданий;
 - 4) мастер-класс по изготовлению веера.
3. Словесные:
 - 1) рассказ и комментарии кота Островка;
 - 2) комментарии родителей;

3) ответы музейных работников при отработке социальных навыков: «Здравствуйте!», «Спасибо» и др.

4. Оборудование / демонстрационный/раздаточный материал:

1) «Книга для родителей» для подготовки к посещению музея, состоящая из «Анкеты для родителей» и «Музейного словаря»;

2) «Путеводитель – социальная история по “Музею истории Свяжска”»;

3) «Книга для детей», состоящая из заданий к «воспоминаниям» о посещении музея и описания мастер-класса.

Проект социально-психологической адаптации младших школьников с расстройством аутистического спектра в условиях музейной среды «По следам пушистых лап» основан на принципах постоянного родительского сопровождения ребенка и тесного взаимодействия в освоении социальных правил и норм, их отработке, ознакомлении и усвоении знаний по истории и культуре родного края, их закреплении. Данный проект состоит из трех этапов.

Первый этап – подготовительный, который ведется на основе «Книги для родителей», содержащей рекомендации по подготовке к посещению «Музея истории Свяжска». В самом начале книги – вступительное слово с описанием составных частей и принципов работы. «Книга для родителей» состоит из двух частей: «Анкета для родителей» и «Музейный словарь». Сначала родители отвечают на вопросы «Анкеты для родителей», которая состоит из шестнадцати вопросов и двух граф «До» и «По итогам», что подразумевает сравнение результатов до участия в проекте и после. Анкета содержит вопросы по музейной терминологии, правилам посещения музея, а также историко-культурному наследию родного края.

Предложенная анкета необходима для того, чтобы провести мониторинг эффективности настоящего проекта. В «Книге для родителей» также размещен «Музейный словарь», который представляет собой фотографии с комментариями для объяснения ребенку. Родителям и ребенку предлагают рассмотреть фотографию и зачитать объяснение к ней. Определяемый термин выделен крупным шрифтом. Здесь же прописаны правила посещения музея с использованием пиктограмм.

На этом же этапе родители вместе с детьми изучают социальную историю-путеводитель посещения «Музея истории Свяжска» под названием «Музей истории Свяжска» «По следам пушистых лап». На первой странице родителей и детей приветствует рыжий кот, ко-

того зовут Островок. Он рассказывает немного о Свяжске, приглашает в путешествие и подсказывает, как воспользоваться этой социальной историей-путеводителем: «Здравствуйте, друзья! Меня зовут Островок. Я живу в Свяжске, в честь него меня и назвали. Много лет назад Свяжск был настоящим островом. Свяжск со всех сторон окружала вода – реки Волга, Свяга, Щука. Сейчас в Свяжск есть дорога, по которой вы и приехали сюда. Приглашаю вас в путешествие! В “Музей истории Свяжска”. Для того чтобы мы путешествовали вместе, нужно: переворачивать листы этой книги по порядку, смотреть фотографии, читать мои комментарии: тайны Свяжска я выделяю зеленым цветом, а правила поведения – красным, идти по следам моих пушистых лап, Свяжск и его тайны ждут! Ура! Мы отправляемся в путешествие вместе!»

В рассматриваемой социальной истории-путеводителе соединены особенности первого и второго формата, что позволяет не только изучить и отработать навыки поведения в музее, но и познакомить детей с расстройством аутистического спектра как с музейной терминологией, так и с историко-культурным наследием родного края, что также способствует развитию социально-психологической адаптации рассматриваемой категории детей. Важно отметить, что правила посещения музея выделены красным цветом, информация по истории и культуре – зеленым. На каждой странице социальной истории-путеводителя комментарии ведутся от имени кота Островка – от первого лица во множественном числе согласно правилам написания социальной истории: «Мы не пугаемся шума, дорогие друзья. Смотрите, как много людей – это туристы. Они тоже знакомятся с тайнами Свяжска, им интересно. Слева от вас – высокие белые стены – это Успенский монастырь Свяжска. Здесь церкви и храмы. В монастыре живут монахи, они молятся несколько раз в день. Представляете, монастырю почти 500 лет». Известно, что люди с расстройствами аутистического спектра имеют высокую сенсорную восприимчивость. Так, Островок рассказывает о правилах поведения в музее, о том, почему много людей вокруг, много света, тем самым готовит ребенка к этим ситуациям во избежание формирования негативного социального опыта. Кот выступает своего рода экскурсоводом по «Музею истории Свяжска», но его комментарии нужно читать рядом с «пошаговыми» фотографиями залов музея (чтение, как и мышление «картинками», – одна из сильных сторон детей с расстройством аутистического спектра). Кот не только рассказывает об экспозиции, но

и в некоторых залах просит выполнять задания: прочитать и записать название ремесел, сосчитать количество изразцов и др. Прием «задания» освежает внимание детей, что положительно сказывается на усвоении информации. Переходы из зала в зал обозначаются в комментариях Островка следами лап. Завершается путешествие по музею возвращением в гардероб, посещением туалета и сборами домой. Второй этап проекта – само посещение музея с помощью социальной истории-путеводителя «По следам пушистых лап».

Третий этап проекта «По следам пушистых лап» – закрепление материала. Это домашняя работа родителей с детьми по «Книге для детей». На первой странице снова встречает рыжий кот Островок. Он напоминает о путешествии в Свияжск и предлагает его вспомнить: «Дорогие друзья! Мы совершили путешествие в славный Свияжск. Мы познакомились с правилами посещения музея. Мы знаем многие тайны Свияжска благодаря экспозиции “Музея истории Свияжска”. Мы большие молодцы! Книга, которую мы держим в руках, поможет нам вспомнить наше увлекательное путешествие. Для этого: мы будем листать книгу, мы будем читать задания к воспоминаниям, мы будем их выполнять. Мы вспомним наш визит в музей с удовольствием! У нас все получится!» Данная «Книга для детей» построена в форме воспоминаний и заданий к ним, которые ребенок выполняет совместно с родителями, вспоминая знакомство с музейной экспозицией и со Свияжском. В завершении ее предлагается провести мастер-класс по изготовлению веера.

Важно отметить, на всех трех этапах реализации проекта «По следам пушистых лап» информация делится на три смысловых блока: правила посещения музея и социальные нормы, музейная терминология, а также знания по истории и культуре родного края. Фотографии использованы одни и те же во всех трех «книгах» для того, чтобы ребенку с исследуемым расстройством было легче ориентироваться в предлагаемой информации и усваивать ее.

Необходимо отметить, что проект «По следам пушистых лап» коррелирует с долгосрочными задачами музейного учреждения, так как деятельность Государственного бюджетного учреждения культуры Республики Татарстан «Историко-архитектурный и художественный музей-заповедник “Остров-град Свияжск”» в соответствии с Уставом направлена на реализацию просветительской, научно-исследовательской и образовательной деятельности, что предполагает осуществление экскурсионного обслуживания, предоставление

информационных услуг; организацию условий для туристской деятельности; непосредственную реализацию туристической деятельности; издание каталогов музейных предметов и музейных коллекций. В направлении культурно-образовательной работы музей-заповедник оказывает экскурсионные, лекционные и консультативные услуги; проводит разнонаправленные культурно-массовые мероприятия, научные конференции, симпозиумы, семинары, презентации, круглые столы, мастер-классы; музейные уроки по абонементной системе; создает студии юных любителей истории и культуры, различные кружки, клубы, фольклорные коллективы и другие творческие объединения, способствующие приобщению к культурному наследию; организует разработку туристско-экскурсионных маршрутов (пеших, на автомобильном, водном и других видах транспорта) и экскурсий по городу и району.

На текущий момент значимым направлением культурно-образовательной работы музейного учреждения является организация инфраструктуры, условий и стимулов для социокультурного развития лиц с особыми возможностями здоровья и инвалидностью, что коррелирует с приоритетными задачами «Стратегии социально-экономического развития страны до 2030 года», а также с основной целью проекта «Стратегии развития образования страны до 2030 г.». По мнению заместителя министра просвещения Российской Федерации Т.Ю. Синюгина, «необходимо продолжать формировать такую образовательную и социальную среду, которая максимально содействует успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями... Мы должны обеспечить обновление содержания работы, изменение всей образовательной среды и подходов к построению учебного процесса, чтобы не ребенок подстраивался под систему образования, а система – под ребенка» [107]. Социокультурное направление в работе музейных учреждений, играющее значимую роль в успешной социализации детей рассматриваемой категории, в Республике Татарстан представлено недостаточно широко. При этом стоит отметить, что успешно осуществляются проекты для детей дошкольного, школьного возраста, но эти проекты в основном не адаптированы для детей с ограниченными возможностями здоровья. Отличительная особенность проекта «По следам пушистых лап» заключается в его направленности на привлечение той категории детей с особыми образовательными потребностями и инвалидностью

и их родителей, для которых социальное взаимодействие вызывает наибольшие сложности.

Согласно Постановлению Кабинета министров Республики Татарстан от 23.12.2013 № 1023 в музейных учреждениях региона была начата деятельность по организации материально-технической базы для успешного осуществления программы «Доступная среда», ведутся работы по приспособлению музейной среды для лиц с особыми образовательными возможностями и инвалидностью. Музейных проектов, подразумевающих посещение музейных экспозиций детьми с расстройством аутистического спектра, в настоящее время в регионе практически нет.

Таким образом, проект социально-психологической адаптации младших школьников с расстройством аутистического спектра в условиях музейной среды «По следам пушистых лап» не только ограничен в рамках проводимой социальной политики на федеральном и региональном уровне, но и отличается от изученных проектов крупных столичных музеев. Его уникальность в ориентации на принцип тесного взаимодействия детей и родителей при реализации проекта, возможности самостоятельного индивидуального посещения музейного учреждения без привлечения музейного сотрудника, что важно для детей с рассматриваемым расстройством в силу его симптоматики. Проект также отличает поэтапность подготовки к посещению музея, затем закрепление полученных знаний и навыков. Важно отметить структуру социальной истории-путеводителя, в которой соединились признаки и первого, и второго формата. При подготовке настоящего проекта были максимально учтены особенности детей с расстройством аутистического спектра: сложности социально-эмоциональных взаимоотношений, трудности в планировании собственной деятельности и поведения, а также общие поведенческие нарушения, особенности познавательной деятельности, высокая сенсорная восприимчивость, сложности выстраивания продуктивного взаимодействия с окружающими, преобладание наглядно-действенного и наглядно-образного типов мышления, в целом ригидность психики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящей работе было привлечено и проанализировано большое количество отечественной и зарубежной литературы по изучаемому вопросу: научные статьи, учебные пособия, справочный материал, диссертационные исследования. В результате осуществленного анализа выяснено, что процесс социально-психологической адаптации сочетает в себе как взаимодействие человека с окружающими людьми, его активную деятельность, изменение самой личности в результате этого процесса, так и изменение внешнего мира под влиянием этой личности.

Рассмотрены характерные черты социально-психологической адаптации детей с расстройством аутистического спектра, изучены методы и принципы работы с ними, исследованы особенности адаптации музейных продуктов для рассматриваемой категории лиц с целью разработки наиболее эффективного музейного проекта для осуществления социально-психологической адаптации младших школьников с расстройством аутистического спектра в условиях музейной среды.

Актуален вопрос значимости цифровизации для процесса социально-психологической адаптации рассматриваемой категории детей, важности и особенности психолого-педагогического сопровождения детей с расстройством аутистического спектра и их семей, в этом контексте рассмотрен феномен «ответственного родительства», подразумевающий создание наиболее благоприятных условий для выявления и дальнейшего развития потенциала личности, умение грамотно выстраивать взаимоотношения с ребенком, его принятие и всестороннюю поддержку.

В методическом руководстве рассмотрена значимость потенциала музейной среды для процесса социально-психологической адаптации детей. В результате было выявлено, что музей и музейная среда, согласно приведенным мнениям исследователей, оказывают особенно благотворное влияние на способность детей к освоению социального опыта, социальных ролей, развитию творческого потенциала личности, а также значительно повышают уровень социальной адаптации ребенка, что является ключевым моментом в контексте данной исследовательской темы.

Рассмотрены существующие музейные программы для детей с расстройством аутистического спектра. Сделан вывод о том, что все

они предполагают привлечение к посещению музейных специалистов, что для детей рассматриваемой категории может являться на первых этапах знакомства с музейным учреждением дополнительным стресс-фактором. Также представлены принципы и методы адаптации музейных программ, экскурсий, занятий для детей с расстройством аутистического спектра. Как итог проведенного исследования разработан и обоснован проект социально-психологической адаптации младших школьников с рассматриваемым расстройством средствами музейной среды, предполагающий большую работу родителей совместно с детьми, что способствует сплочению семьи и налаживанию детско-родительских отношений. Проект подразумевает в рамках концепции «ответственного родительства» и родительского сопровождения детей самостоятельное посещение экспозиции музея ребенком с родителями и не предполагает участие в этом процессе музейных сотрудников, что избавляет ребенка при первом знакомстве с музеем от дополнительного нервного напряжения и благотворно влияет на его эмоциональный настрой в восприятии музейной среды, способствует более комфортному процессу социально-психологической адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдрашитова М.А. (Чапланова М.А.).* Формирование музейного пространства города: музей на службе общества: монография / М.А. Абдрашитова (М.А. Чапланова), А.Ю. Тихонова. – Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2020. – 118 с.
2. *Адушкина К.В.* Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учебное пособие / К.В. Адушкина, О.В. Лозгачёва. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2017. – 162 с.
3. *Алексеенкова Е.Г.* Личность в условиях психической депривации: учеб. пособие / Е.Г. Алексеенкова. – СПб.: Питер, 2009. – 96 с.
4. *Алехина С.В.* Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы: метод. пособие / С.В. Алехина, Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.
5. *Аршатская О.С.* Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме / О.С. Аршатская // Дефектология. – 2005. – № 2. – С. 46–56.
6. *Белинская А.Б.* Ответственное родительство как психолого-педагогический феномен / А.Б. Белинская // Новая наука: теоретический и практический взгляд. – 2017. – № 3. – С. 32–35.
7. *Белисова А.А.* Психологическая характеристика детей младшего школьного возраста / А.А. Белисова, О.А. Белисова, С.В. Васерман и др. // Устойчивое развитие науки и образования. – 2018. – № 10. – С. 160–164.
8. *Бессмертная Ю.В.* Особенности развития коммуникативных способностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.В. Бессмертная. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2008. – 23 с.
9. Методические рекомендации по адаптации музейных экскурсионных программ и организации подготовительной работы к экскурсиям для детей с расстройством аутистического спектра (РАС) / под общ. ред. Е.Б. Фокиной. – М., 2019. – 192 с.
10. *Бутенко Н.В.* Образовательное пространство музея изобразительных искусств в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста: учебное пособие / Н.В. Бутенко. – М.: Академия естествознания, 2013. – 171 с.

11. *Васягина Н.Н.* Психолого-педагогические аспекты реабилитации детей с расстройством аутистического спектра в условиях дошкольного образования / Н.Н. Васягина, Е.Н. Григорян, Е.А. Казаева // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 2. – С. 92–101.
12. *Веденина М.Ю.* Адаптация методов поведенческой терапии для формирования социально-бытовых навыков у детей с аутизмом: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.Ю. Веденина. – М., 2000. – 26 с.
13. *Веденкина В.А.* Психологическое сопровождение развития ценностных ориентаций подростков в условиях музейной среды: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.А. Веденкина. – Н. Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2009. – 24 с.
14. *Викторук Е.Н.* Дефиниция аутизма: от диагноза до незавершенной медицинской истины / Е.Н. Викторук, А.Ф. Гох // Сибирский вестник специального образования. – 2016. – № 1–2. – С. 35–39.
15. *Галочкина Т.Ю.* Модель обучения и психолого-педагогического сопровождения младших школьников с расстройствами аутистического спектра: учебное пособие / Т.Ю. Галочкина, Е.А. Черенёва. – Красноярск, 2016. – 116 с.
16. *Герасимова А.М.* Использование игровых технологий для социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра / А.М. Герасимова, С.А. Трактова // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов Всерос. научно-практ. конф. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – С. 119–121.
17. *Голоухова Г.Н.* К вопросу позиции «ответственного родительства» в условиях инклюзивного образования / Г.Н. Голоухова // European Scientific conference. Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2019. – С. 179–181.
18. *Гордеева С.Б.* Практика тьюторского сопровождения детей с тяжелыми формами аутизма в начальной школе / С.Б. Гордеева // Аутизм и нарушения развития. – 2019. – Т. 17. – № 3. – С. 47–59.
19. *Григоренко Е.Л.* Расстройства аутистического спектра. Вводный курс: учеб. пособие для студентов / Е.Л. Григоренко. – М.: Практика, 2018. – 280 с.
20. *Гринина Е.С.* Современные подходы к коррекции расстройств аутистического спектра / Е.С. Гринина // Инклюзия в образовании. – 2016. – № 2. – С. 159–174.

21. *Гринспен С.* На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления: монография / С. Гринспен, С. Уидер. – М.: Теревинф, 2017. – 512 с.
22. *Гришина А.А.* Становление социокультурного опыта ребенка 5–7 лет в музейной образовательной среде: автореф: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Гришина. – М., 2014. – 24 с.
23. *Детский аутизм: хрестоматия* / под ред. Л.М. Шипицына. – СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. – 323 с.
24. *Дубровская А.В.* Музей для реального мира. Инклюзивная дизайн-программа «Дружелюбная среда для людей с РАС» / А.В. Дубровская, Р.А. Бахтияров // Музеи декоративного искусства, художественной промышленности и дизайна: вчера, сегодня, завтра. Материалы международной научной конференции к 150-летию Музея декоративно-прикладного и промышленного искусства МГХПА им. С.Г. Строганова. Опыт коллективного монографического исследования. – М., 2018. – С. 406–413.
25. *Залужная М.В.* Ответственное родительство в контексте российских реалий / М.В. Залужная, М.В. Заярная // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 4. – С. 70.
26. *Зиатдинова Г.Р.* Социализация детей-инвалидов средствами социально-культурной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.Р. Зиатдинова; ФГОУ ВПО. – Казань: Казанский государственный университет культуры и искусств, 2011. – 26 с.
27. *Истомина С.В.* Ответственное родительство как психологический феномен / С.В. Истомина // Социальная ответственность: проблемы и пути их решения. Материалы VII Международных социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица. – М., 2015. – С. 40–43.
28. *Каган В.Е.* Аутизм у детей / В.Е. Каган. – Л.: Медицина, 1981. – 189 с.
29. *Касаткина В.Н.* Материалы изданного методического пособия: обучение и социальная адаптация детей с тяжелыми формами аутизма. Методическое пособие для родителей / В.Н. Касаткина. – М., 2006. – 108 с.
30. *Кириллова А.* Музей ощущений: посетители с особенностями интеллектуального развития. Опыт музея современного искусства «Гараж»: сборник материалов / А. Кириллова. – М.: Музей современного искусства «Гараж», 2018. – 132 с.

31. *Климасть Д.Г.* Эмоциональная регуляция у детей с расстройствами аутистического спектра в 6–10 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д.Г. Климасть. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2008. – 30 с.

32. *Корнеева Т.П.* Сущность и содержание понятия «социально-психологическая адаптация» в контексте обучения воспитанников детских домов / Т.П. Корнеева // Транспортное дело России. – 2012. – № 5. – С. 224–225.

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

34. *Кузнецов Ю.В.* Социально-философские концепции социализации личности (Э. Дюркгейм, Ж. Пиаже) / Ю.В. Кузнецов, В.А. Кравцов, А.И. Кибиткин // Вестник Мурманского государственного технического университета. – 2012. – Т. 15. – № 1. – С. 118–121.

35. *Кулешова И.И.* Правила написания Социальной Истории / И.И. Кулешова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 3. – С. 56–61.

36. *Лаврентьева Н.Б.* Подготовка к школьному обучению детей с аутизмом: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Б. Лаврентьева. – М.: Институт коррекционной педагогики РАО, 2008. – 26 с.

37. *Лебедева Е.И.* Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.И. Лебедева. – М.: Государственный университет гуманитарных наук, 2006. – 249 с.

38. *Лемех Е.А.* Специфика прогностической деятельности детей с расстройствами аутистического спектра в значимых сферах жизни / Е.А. Лемех, Т.В. Артемьева, К.Ю. Адалева // Альманах Казанского федерального университета. – 2018. – С. 106–110.

39. *Лунева О.В.* Социальный интеллект и социально-психологическая адаптация: что общего? / О.В. Лунева // Прикладная юридическая психология. – 2016. – № 2. – С. 21–32.

40. *Мастеница Е.Н.* Феномен музея в философском наследии Н.Ф. Федорова / Е.Н. Мастеница // Вестник СпбГУКИ. – 2011. – С. 137–142.

41. *Махамбетова А.С.* Игра как средство социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра / А.С. Махамбетова, Е.В. Чирченко // Комплексное сопровождение детей с расстрой-

ствами аутистического спектра. Сборник материалов Всеросс. научно-практ. конф. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – С. 166–169.

42. *Натарова К.А.* Оценка конституциональных и клинико-биологических факторов, влияющих на социальную адаптацию больных расстройствами аутистического спектра / К.А. Натарова, А. Семке // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2010. – № 5 (62). – С. 9–12.

43. *Нестерова А.А.* Сопровождение позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра: практич. рук-во для педагогов / А.А. Нестерова, Р.М. Айсина, Т.Ф. Суслова. – М.: РИТМ, 2016. – 192 с.

44. *Никольская О.С.* Аффективная сфера как система организации сознания и поведения при нормальном и аномальном развитии: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук / О.С. Никольская. – М.: Институт коррекционной педагогики РАО, 1999. – 48 с.

45. *Никольская О.С.* Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др. – М.: Теревинф, 2005. – 224 с.

46. Основы музееведения: учеб. пособие / под ред. Э.А. Шулеповой. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 504 с.

47. *Панасенкова М.М.* Методические рекомендации для педагогических работников образовательных учреждений по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования / М.М. Панасенкова. – Ставрополь: СКIRO ПК и ПРО, 2012. – 46 с.

48. *Петровский В.А.* К психологии активности личности / В.А. Петровский // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 26–38.

49. *Попова Т.Е.* Психологические особенности детей младшего школьного возраста / Т.Е. Попова // Вестник научных конференций. – 2018. – № 4–2 (32). – С. 95–96.

50. *Посыпанов О.Г.* Методика измерения социальной адаптивности личности / О.Г. Посыпанов // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Общая и социальная психология, психология личности и психофизиология, экономическая, организационная и политическая психология: материалы юбилейной науч. конф. ИП РАН. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2002. – С. 93–113.

51. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / под ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

52. *Розенблюм С.А.* Что ждет ребенка с аутизмом в обычной школе / С.А. Розенблюм // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – № 2. – С. 48–53.

53. *Савина Л.Ю.* Социализация детей с ограниченными возможностями в процессе социокультурной реабилитации: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Л.Ю. Савина. – М., 2002. – 26 с.

54. *Сайфутдинова Л.Р.* Изучение особенностей адаптивного поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями развития с помощью шкалы Вайленд / Л.Р. Сайфутдинова // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 5. – С. 48–55.

55. *Сайфутдинова Л.Р.* Шкала Вайнленд как метод комплексной оценки адаптивного функционирования детей с нарушениями развития / Л.Р. Сайфутдинова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 19. – № 45. – С. 418–423.

56. *Саламова Ф.* Особенности развития аутичного ребенка / Ф. Саламова, Ы. Розымова // Вестник Донского государственного аграрного университета. – 2019. – № 2–2 (32). – С. 42–46.

57. *Семаго Н.Я.* Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС / Н.Я. Семаго, Е.А. Соломахина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – № 1. – С. 4–14.

58. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70 с.

59. *Сложеникина М.В.* Внедрение технологии дополненной реальности в культурно-образовательную музейную среду / М.В. Сложеникина // Сборник конференций НИЦ «Социосфера». – 2013. – № 28. – С. 59–64.

60. *Смык Ю.В.* Модель ответственного родительства / Ю.В. Смык // Воспитание: региональный аспект. Проблемы, пути решения, опыт. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Иркутск, 2019. – С. 272–275.

61. *Соколова М.В.* Музейная педагогика как фактор формирования социального опыта учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Соколова. – Ярославль, 2000. – 18 с.

62. *Солопова В.П.* Использование социокультурного пространства в рамках социальной адаптации детей с ОВЗ дошкольного возраста как средство повышения родительской компетентности /

В.П. Солопова, Л.А. Попова, Н.Н. Якушенкова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2016. – № 3 (10). – С. 10–15.

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

64. *Тарасова Т.В.* Психологические особенности адаптации к обучению в вузе у студентов младших курсов / Т.В. Тарасова, Я.Г. Ганюхина, Р.С. Тарасов и др. // Образовательный вестник «Сознание». – 2019. – Т. 21. – № 11. – С. 16–21.

65. *Фадеева М.В.* Осознанное родительство: современная модель семьи / М.В. Фадеева // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога. Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. – Симферополь, 2017. – С. 153–159.

66. *Хаустов А.В.* Выявление уровня социализации у детей с РАС / А.В. Хаустов, Е.В. Руднева // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 3. – С. 16–24.

67. *Хаустов А.В.* Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. – № 2. – С. 3–12.

68. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

69. *Хаустов А.В.* Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Хаустов. – М.: МПГУ, 2005. – 20 с.

70. *Холмогорова Н.Л.* Победить аутизм: метод семьи Кауфман / Н.Л. Холмогорова. – М.: Центр лечебной педагогики, 2005. – 236 с.

71. *Чапанова М.А.* Музей в культурном пространстве провинциального города XIX – начала XXI в.: на материале Симбирска-Ульяновска: автореф. дис. ... канд. культурологии / М.А. Чапанова. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2017. – 28 с.

72. *Челмакина Н.* Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра // Т. Шиповникова, И. Марков, Н. Челмакина и др. – М., 2020. – 151 с.

73. *Ченцова О.В.* Культурно-образовательное пространство музея как образовательный ресурс для системы высшего образования / О.В. Ченцова // Педагогика и просвещение. – 2017. – № 2. – С. 29–39.
74. *Черкасова Н.В.* Рекомендации по организации и проведению занятий в музее для людей с ментальными нарушениями / Н.В. Черкасова, П. Богорад, А. Стейнберг, Л. Талызина. – М.: АНО «Колесо обозрения», 2020. – 43 с.
75. *Чикишева О.В.* Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста / О.В. Чикишева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. заоч. науч. конф. – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 90–92.
76. *Шитикова Е.Ю.* Теоретический аспект определения понятия «Ранний детский аутизм» / Е.Ю. Шитикова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 1. – С. 111–113.
77. *Юренева Т.Ю.* Музееведение: учеб. пособие / Т.Ю. Юренева. – М.: Академический проект, 2006. – 560 с.
78. *Якушева Н.Ю.* Проблема адаптации в генетической эпистемологии Жана Пиаже / Н.Ю. Якушева // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2013. – № 2(38). – С. 59–65.
79. *Якушкина Ю.А.* Характеристика ответственного родительства / Ю.А. Якушкина, Т.В. Черкасова // XLVI Огаревские чтения: материалы научной конференции. – Саранск: МГУ им. Н.П. Огарева, 2018. – С. 485–487.
80. *Anderson S.* Brief report: The effects of equine-assisted activities on the social functioning in children and adolescents with autism spectrum disorder / S. Anderson, K. Meints // Journal of autism and developmental disorders. – 2016. – № 46. – P. 3344–3352.
81. *Candini M.* When social and action spaces diverge: A study in children with typical development and autism / M. Candini // Autism. – 2019. – № 23 (7). – P. 1687–1698.
82. *Ebishima K.* Relationship of the acoustic startle response and its modulation to adaptive and maladaptive behaviors in typically developing children and those with autism spectrum disorders: A pilot study / K. Ebishima, H. Takahashi, A. Stickley et al. // Frontiers in human neuroscience. – 2019. – № 13.
83. *Feinstein A.* A history of autism: conversations with the pioneers / A. Feinstein. – London: Blackwell Publishing, 2010. – P. 256.
84. *Ferreira de Lima Antão J.Y.* Instruments for augmentative and alternative communication for children with autism spectrum disorder:

a systematic review / J.Y. Ferreira de Lima Antão // Clinics. – 2018. – № 73.

85. *Hulusic V.* A Curriculum for developing serious games for children with autism: a success story. International conference on games and virtual worlds for serious applications / V. Hulusic, N. Pistoljevic // NY. – 2017. – P. 149–152.

86. *Jordan A Ko.* Social conversation skill improvements associated with the social tools and rules for teens program for adolescents with autism spectrum disorder: Results of a randomized controlled trial / A Ko Jordan, R. Miller Amber, Ty W. Vernon // Autism. – 2019. – № 4. – P. 1–12.

87. *Kadam A.* In the shoes of a child with autism / A. Kadam // Indian pediatrics. – 2019. – № 56 (15). – P. 689.

88. *Koegel R.L.* The impact of prior activity history on the influence of restricted repetitive behaviors on socialization for children with high-functioning autism / R.L. Koegel, K. Oliver, L.K. Koegel // Behavior Modification. – 2018. – № 42 (1). – P. 34–57.

89. *Lohr T.* Early Intervention for children with autism: Denver Model for promotion of language, learning and socialization / T. Lohr // Educar em revista. – 2016. – № 59. – P. 293–297.

90. *Majoko T.* Practices that support the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream early childhood education in Zimbabwe / T. Majoko // Sage open. – 2017. – № 7 (3). – P. 1–14.

91. *Mottron L.* Should we change targets and methods of early intervention in autism, in favor of a strengths based education? / L. Mottron // Eur Child Adolesc Psychiatry. – 2017. – № 26. – P. 815–825.

92. *Orus M.L.* Peer support systems with children with autism spectrum disorders in inclusive schools. A systematic review / M.L. Orus, C.L. Cosculluela, S.V. Toledo // Revista complutense de educacion. – 2018. – № 29 (1). – P. 97–111.

93. *Parish-Morris J.* Linguistic camouflage in girls with autism spectrum disorder / J. Parish-Morris // Molecular autism. – 2017. – № 8.

94. *Pittala T.* Clinical outcomes of interactive, intensive and individual (3i) play therapy for children with ASD: a two-year follow-up study / T. Pittala // BMC Pediatrics. – 2018. – № 18.

95. *Pugliese C.E.* Longitudinal examination of adaptive behavior in autism spectrum disorders: Influence of executive function / C.E. Pugliese, L. Anthony, J.F. Strang et al. // Journal of autism and developmental disorders. – 2016. – № 46 (2). – P. 467–477.

96. *Pusponegoro H.D.* Gross motor profile and its association with socialization skills in children with autism spectrum disorders / H.D. Pusponegoro, P. Efar, A.S. Soebadi et al. // *Pediatrics and neonatology*. – 2016. – № 57. – P. 501–507.
97. *Rajiv V.* An enhanced virtual reality method for diagnosing autistic children / V. Rajiv, V. Vijayakumar // *International journal of recent technology and engineering*. – 2019. – № 8 (I.2). – P. 3362–3365.
98. *Rodríguez-Medina J.* Peer-mediated intervention for the development of social interaction skills in high-functioning autism spectrum disorder: A pilot study / J. Rodríguez-Medina, L.J. Martín-Antón, M.A. Carbonero, A. Ovejero // *Frontiers in psychology*. – 2016. – № 7.
99. *Rodríguez M.G.* Effectiveness of social stories in intervention in autistic spectrum disorder: A review / M.G. Rodríguez // *Psychologist papers*. – 2019. – № 40 (3). – P. 217–225.
100. *Scandurra V.* Neurodevelopmental disorders and adaptive functions: A study of children with autism spectrum disorders (ASD) and/or attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) / V. Scandurra, L. Emberti Gialloreti, F. Barbanera et al. // *Frontier in psychiatry*. – 2019. – № 10.
101. *Shea N.* Socialization functioning predicts externalizing problem behaviors in autism spectrum disorder / N. Shea, E. Payne, N. Russo // *Journal of autism and developmental disorders*. – 2018. – № 48 (6). – P. 2237–2242.
102. *Schiltz H.* Changes in depressive symptoms among adolescents with ASD completing the PEERS social skills intervention / H. Schiltz, A.J. McVey, B.K. Dolan et al. // *Journal of autism and developmental disorders*. – 2018. – № 48 (3). – P. 834–843.
103. *Sumiya M.* Emotions surrounding friendships of adolescents with autism spectrum disorder in Japan: A qualitative interview study / M. Sumiya, K. Igarashi, M. Miyahara // *Plos one*. – 2018. – № 13 (2). – P. 1–14.
104. *Vernon Ty W.* Social tools and rules for teens (The START Program): Program description and preliminary outcomes of an experiential socialization intervention for adolescents with autism spectrum disorder / Ty W. Vernon, R. Miller Amber, A. Ko Jordan // *Journal of autism and developmental disorders*. – 2016. – № 46 (5).
105. *Voss C.* Effect of wearable digital intervention for improving socialization in children with autism spectrum disorder a randomized clinical trial / C. Voss, J. Schwartz, J. Daniels et al. // *Jama Pediatrics*. – 2019. – № 173 (5). – P. 446–454.

106. *Zuhar R.B.* Increasing the social interaction of two children with autism spectrum disorder and their peers / R.B. Zuhar // International journal of early childhood special education. – 2018. – № 10 (2). – P. 62–74.

107. В Минпросвещения России обсудили Стратегию развития образования для детей с особыми образовательными потребностями до 2030 года. – URL: <https://edu.tomsk.gov.ru/news/front/view/id/40016> (дата обращения: 10.04.2021).

108. В России за несколько лет вдвое выросло число людей с аутизмом. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3931344> (дата обращения: 18.02.2020).

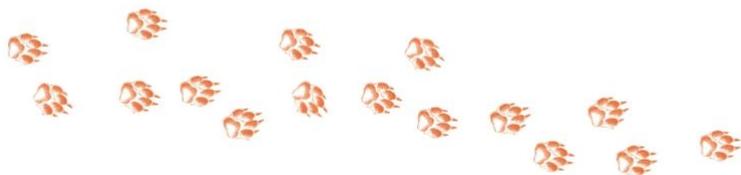


«МУЗЕЙ ИСТОРИИ СВИЯЖСКА»

Государственного историко-архитектурного и художественного
музея-заповедника «Остров-град Свияжск»



КНИГА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ
Рекомендации по подготовке
к посещению музея



Уважаемые родители!

Ваш ребенок уже многое освоил,
многое знает и многое умеет

Давайте сделаем следующий шаг
и поможем ему подготовиться к посещению музея

В этих рекомендациях вы найдете «Анкету для родителей»
Она необходима для выявления уровня знаний
и подготовленности вашего ребенка к посещению музейного
учреждения, а также эррефективности настоящего проекта

Вы увидите два столбца ответов «До» и «По итогам»
Пожалуйста, заполните эту анкету до подготовительной работы
и знакомства с путеводителем (посещением музея) и после

Здесь же «Музейный словарь»
Он поможет вам познакомиться ребенка с музейной терминологией
и правилами посещения музея

Покажите ребенку фотографии и зачитайте предлагаемое объяснение
Обсудите музейные правила, зачитайте объяснения,
почему они именно такие
В добрый путь!



МУЗЕЙНЫЙ СЛОВАРЬ

Это «МУЗЕЙ». На этой фотографии – «Музей истории Свяжска», который мы планируем посетить. Он хранит самые разные старинные вещи, которые рассказывают о том, как люди жили много лет назад: мебель, одежду, посуду, книги, документы, карты и многое другое интересное.

Все предметы, которые хранит музей, называют «ЭКСПОНАТАМИ».

В музее экспонаты «ЭКСПОНИРУЮТ». «ЭКСПОНИРОВАТЬ» означает показывать.

Все предметы, которые показывают в музее, создают «ЭКСПОЗИЦИЮ».

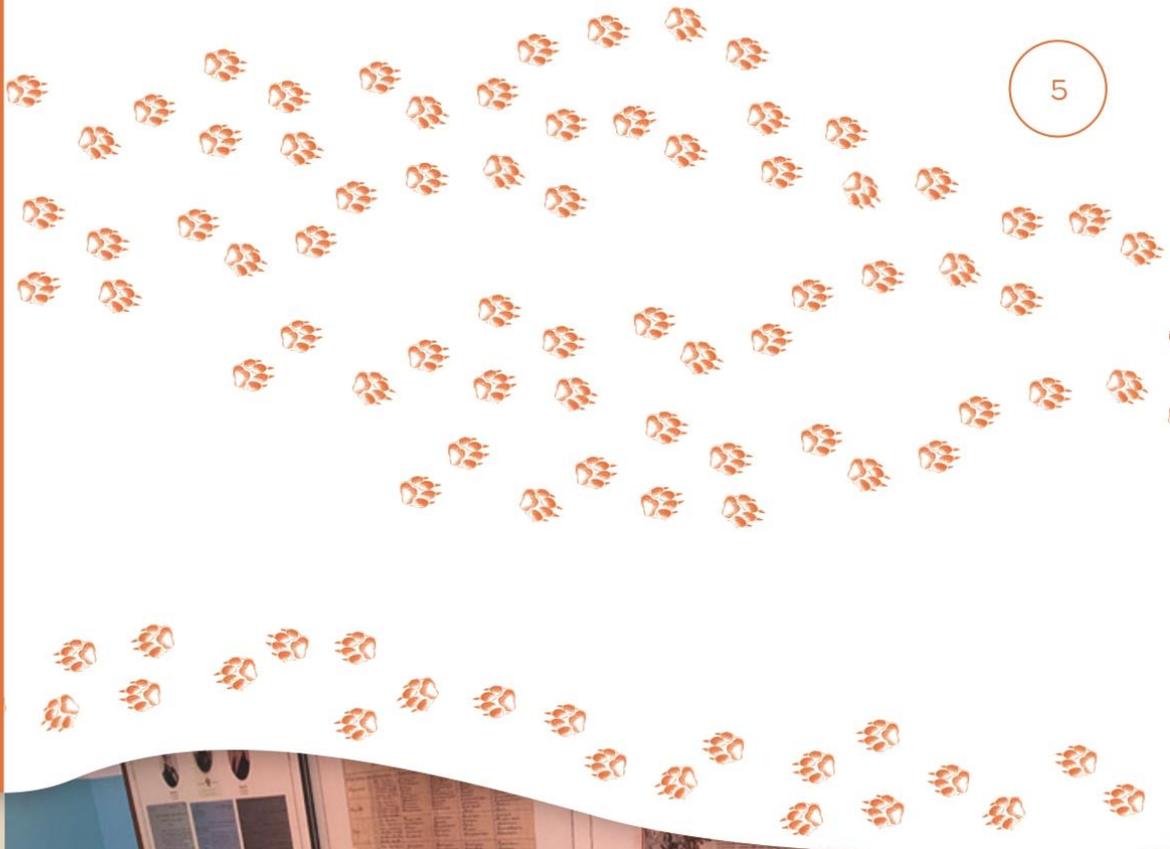


«ЭКСПОНАТЫ» в «МУЗЕЕ» помещают в стеклянные «ВИТРИНЫ». Как ты думаешь, для чего это делается? – Правильно, чтобы их защитить от пыли, лишней влажности и других воздействий.

Витрины помогают сохранить «ЭКСПОНАТЫ»

В «МУЗЕЕ» много света - и в залах, и в витринах. Мы не будем его пугаться. Как ты думаешь, зачем так много света? – Верно. Свет нужен, чтобы посетители «МУЗЕЯ» могли хорошенько рассмотреть «ЭКСПОНАТЫ» и внимательно изучить «ЭКСПОЗИЦИЮ»





В «МУЗЕЕ» есть **правила**, которые необходимо обязательно **выполнять**:

! «ЭКСПОНАТЫ» руками не трогать. Это необходимо выполнять, чтобы их сохранить как можно дольше



! К «ВИТРИНАМ» вплотную не подходить и не трогать их. Это для того, чтобы посетители музея не мешали друг другу рассматривать «ЭКСПОНАТЫ» и всем было интересно посещать музей



! В «МУЗЕЕ» нельзя бегать, чтобы не повредить «ЭКСПОНАТЫ» и «ВИТРИНЫ»



! В «МУЗЕЕ» нельзя шуметь, кричать и даже громко разговаривать. Это правило нужно исполнять, чтобы посетители не мешали друг другу знакомиться с «МУЗЕЕМ» и слушать «ЭКСКУРСИЮ» - рассказ про прошлое и его тайны. «ЭКСКУРСИЮ» проводит специальный сотрудник «МУЗЕЯ». Его называют «ЭКСКУРСОВОД»



Это «**МОНАСТЫРЬ**»
Здесь церкви и храмы
В монастыре живут монахи, они
молятся несколько раз в день

На войне - «**ДОСПЕХИ**».
Это специальная защитная «одежда»
воина. Она бережет его от ранений.
Ее изготавливают из прочных
и надежных материалов, таких как
металл, кожа



Это «ГЕРБ» Свяжска.
«ГЕРБ» - это специальный опознавательный знак Свяжска.
Такой знак - «ГЕРБ» - только у Свяжска



В «Музее истории Свяжска» мы увидим, какие «РЕМЕСЛА» были развиты у жителей Свяжска.

«РЕМЕСЛО» - это занятия людей, которые они очень хорошо умеют делать.

Кто-то работал с металлом, делал из него самые разные вещи - «кузнечное ремесло». Кто-то обрабатывал кожу и шил из нее и сапоги, и ботинки, и рукавицы и многое другое - «кожевенное ремесло».

Кто-то изготавливал из глины посуду и самые разные другие предметы - «гончарное ремесло»



Это «ПЕЧЬ».
Много лет такие «ПЕЧИ» согревали людей.
«ПЕЧИ» топили дровами – деревом.
Батарей и обогревателей в то время не было.

Чтобы «ПЕЧИ» дольше хранили тепло, а еще радовали глаз, для них придумали специальные украшения – «ИЗРАЗЦЫ».
«ИЗРАЗЕЦ» - это такая плитка из глины, которой выкладывают поверхности «ПЕЧИ».
«ИЗРАЗЦЫ» бывают разные: цветные и не цветные



Это «ВЕРР». Мы его увидим в «Музее истории Свяжска»
С помощью «ВЕРРА» дамы создавали поток воздуха на лицо, на шею для того, чтобы было легче дышать. «ВЕРРА» могли быть изготовлены из дерева, шелка и других материалов.

Много лет назад не было кондиционеров, вентиляторов. «ВЕРР» очень выручал, когда в помещении было мало воздуха

Мы узнали много нового сегодня про
«МУЗЕЙ», его «ЭКСПОНАТЫ» и его правила
Будем дальше готовиться к путешествию в «МУЗЕЙ»

Мы молодцы!



Автор: Абдрашитова М.А.

Научный консультант: Ахметзянова А.И., канд. психол. наук,
доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики специального
образования, Казанский федеральный университет

Консультант: Файзуллина О.С., педагог-организатор
ресурсного класса, учитель-дефектолог МБОУ «Школа №51»

Фото: Автаева А.М., интернет-ресурс

Обложка: репродукция картины Аршинова В.П. «Лучезарный
град Свяжск» (ОГС КП-3145/1) из фондов ГБУК РТ ГИАХМЗ
«Остров-град Свяжск»

Дизайн, верстка: Кучинская Д.П.



 ostrovgrad.org

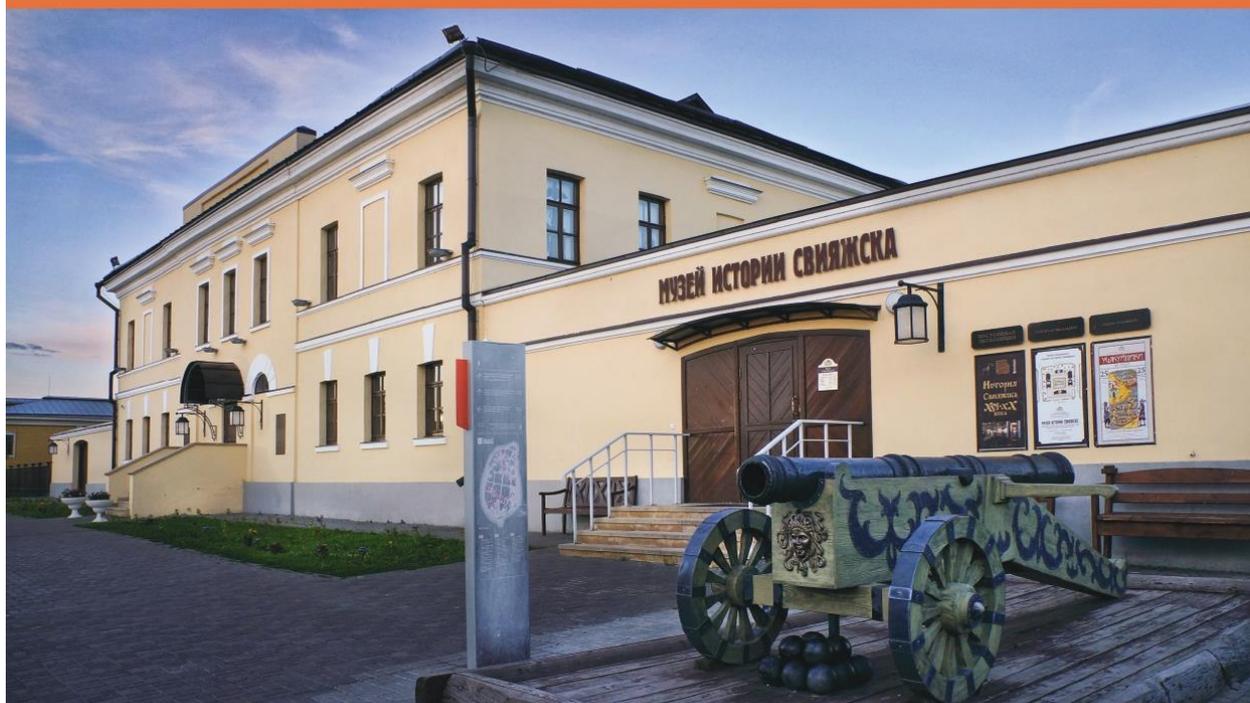
Казань, 2021



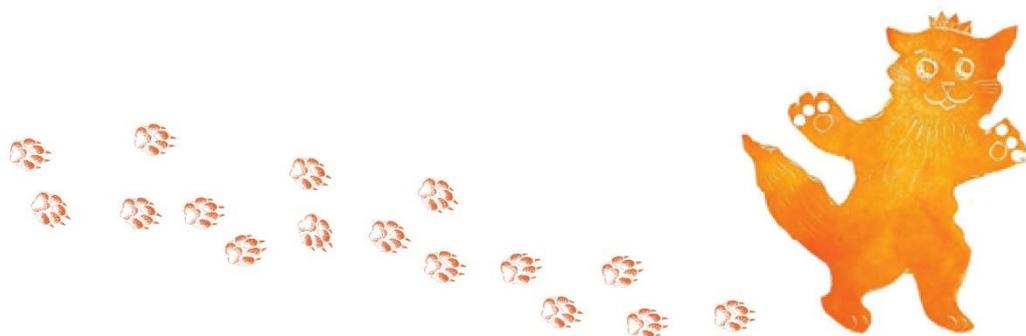


Мы идем в музей

«По следам пушистых лап»



**СОЦИАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ - ПУТЕВОДИТЕЛЬ
ПО «МУЗЕЮ ИСТОРИИ СВИЯЖСКА»**
Государственного историко-архитектурного
и художественного музея-заповедника
«Остров-град Свияжск»



Здравствуйте, друзья!

Меня зовут Островок.

Я живу в Свяжске, в честь него меня и назвали.

Много лет назад Свяжск был настоящим островом.

Свяжск со всех сторон окружала вода – реки Волга, Свяга, Щука.

Сейчас в Свяжск есть дорога, по которой вы и приехали сюда.

Приглашаю вас в путешествие! В «Музей истории Свяжска»

Для того чтобы мы путешествовали вместе, нужно:

переворачивать листы этой книги по порядку,

смотреть фотографии,

читать мои комментарии:

тайны Свяжска
я выделяю
зеленым цветом
правила
поведения
- красным

идти по следам моих пушистых лап



Свяжск и его тайны ждут!
Ура!
Мы отправляемся в путешествие
вместе!



Посмотрите, это вход в Свяжск

Здесь вы с родителями выйдете из автобуса/машины

Возьмете необходимые вещи

Затем по очереди пройдете турникет, где надпись «ВХОД»

Потом подниметесь   по зеленой лестнице наверх
- к белым стенам монастыря





Мы не пугаемся шума, дорогие друзья
Смотрите, как много людей - это туристы
Они тоже знакомятся с тайнами Свяжска, им интересно
Слева от вас - высокие белые стены
- это Успенский монастырь Свяжска
Здесь церкви и храмы
В монастыре живут монахи,
они молятся несколько раз в день
Представляете, монастырю почти 500 лет





Пойдемте прямо по дороге, вдоль белых стен монастыря

Здесь шумно, потому что много туристов и много экскурсоводов,

которые ведут экскурсии

Все хотят узнать историю Свяжска. Мы тоже хотим

Мы идем по правому краю дороги, обходим людей





Смотрите, мы подходим   к желтому
двухэтажному зданию

Этот дом был построен почти 200 лет назад

Сегодня тут – «Музей истории Свяжска»

Музей хранит старинные вещи, документы, книги
и показывает их гостям





Вход в музей - вот!
Мы откроем дверь и по очереди зайдём в неё
Пойдёмте 





Мы заходим в музей и здороваемся с сотрудниками музея
Снимаем верхнюю одежду и сдаем ее в гардероб
Если будет много туристов, мы займем очередь
По очереди сдадим свою верхнюю одежду
Потом мы идем в кассу





Мы идем в кассу

Говорим «Здравствуйте!» кассиру

Оплачиваем билет, берем билет

Говорим кассиру «Спасибо!»

Теперь мы можем знакомиться с музеем и его тайнами





МЫ ВСПОМИНАЕМ,
КАКИЕ ПРАВИЛА ПОВЕДЕНИЯ
ЕСТЬ В МУЗЕЕ:

Мы говорим «Здравствуйте» зрителям музея

Мы не трогаем руками экспонаты



Мы не трогаем руками витрины



Мы ходим спокойно



Мы говорим тихо



Мы проходим в зал музея





Мы видим стеклянную витрину

Мы встанем на расстоянии трех шагов от нее:
так мы сможем лучше рассмотреть экспонаты

Здесь мы видим останки древних обитателей
Казанского моря
Оно было раньше на этом месте

Мы поворачиваемся направо и смотрим фильм
про те времена

Потом мы идем  в следующий зал





В этом зале много витрин с экспонатами
Мы встаем на расстоянии трех шагов от них
Мы рассматриваем экспонаты и читаем этикетки





В высокой витрине мы видим манекен
Это фигура царя Ивана IV
Под его руководством построили Свияжск – крепость
с башнями, церквями и домами
Мы рассмотрим его доспехи





А в этой витрине мы видим жителей Свяжска
прошлых веков
Мы подойдем к витрине на расстоянии трех шагов
Мы рассмотрим экспонаты в этой витрине
Мы идем в следующий зал





Мы видим дома и жителей Свяжска

Мы рассматриваем изображения и понимаем,
как много лет назад выглядел Свяжск

Что мы видим?

Деревянные дома, особая одежда и обувь,
лошади и телеги вместо машин

Мы идем дальше 





Мы видим изображение герба Свяжска

Он светится синим и движется

Мы не боимся света. Он нужен, чтобы мы могли лучше
рассмотреть музейные предметы

Мы идем в следующий зал 





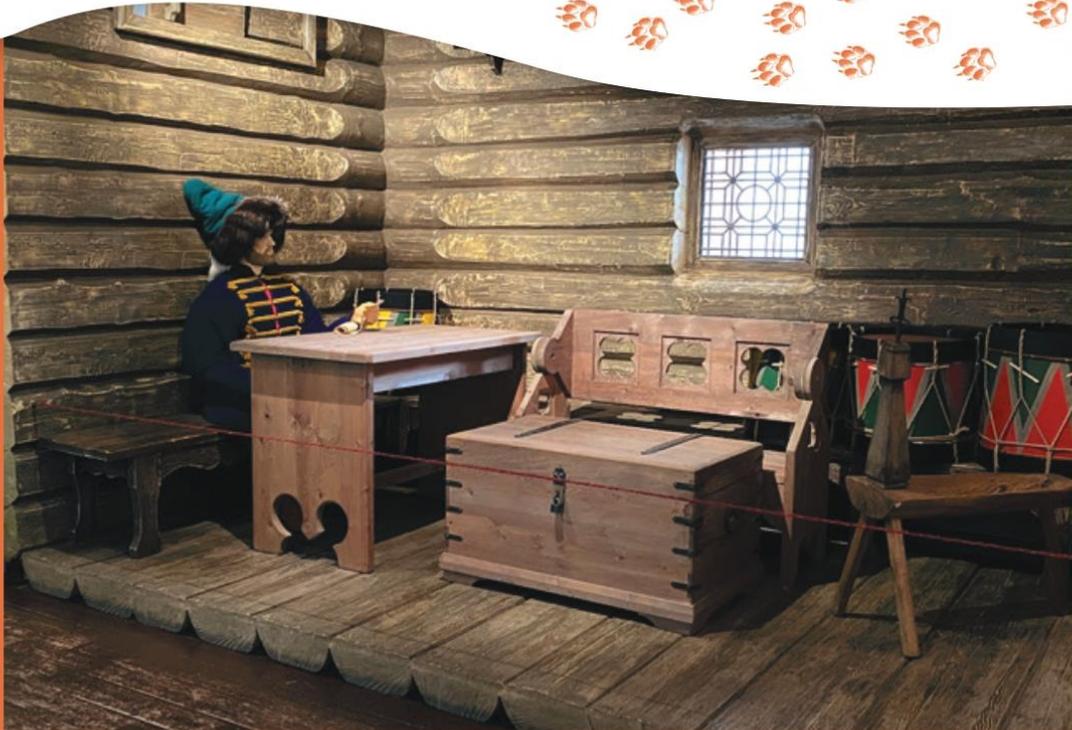
Мы в Стрелецкой избе Свияжска

Мы смотрим и ничего не трогаем руками



Здесь - стрелец - воин, который служил в Свияжске

Мы обернемся и увидим документы того времени



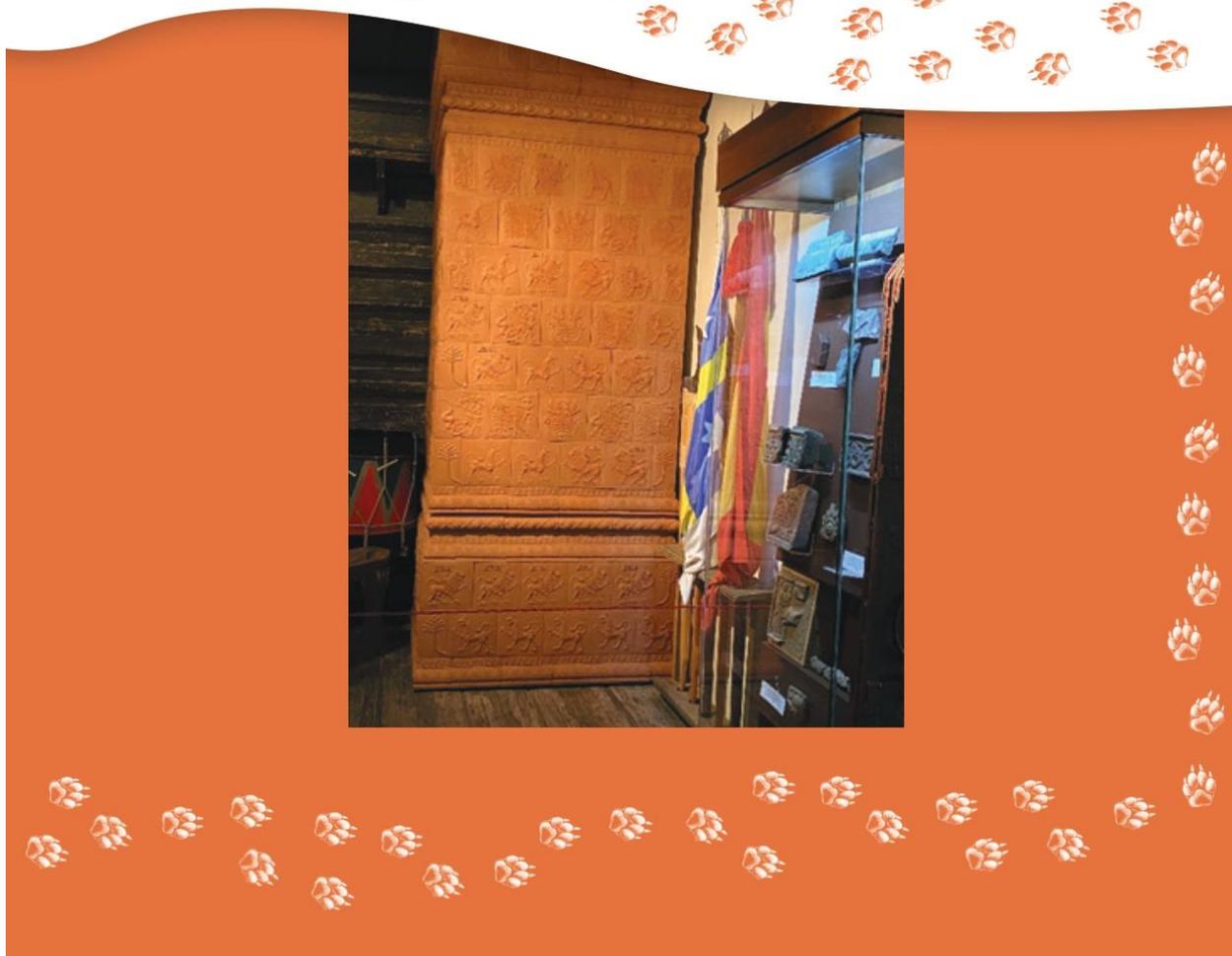


Мы встанем на расстоянии 3 шагов от витрины 
 Мы рассмотрим документы, которые были в прошлом
 Они выглядят необычно
 Их называют – «столбцы»
 Мы сосчитаем, сколько их в этой витрине
 Мы запишем результат сюда _____
 Мы поворачиваемся в левую сторону и видим печь





Мы подойдем ближе и рассмотрим печь
Печь давала тепло в холодное время года
Печь украшена изразцами
Что это такое - «изразец»?





Мы видим изразцы в витрине

Мы их рассматриваем

Изразец - это плитка с разными изображениями

Такую плитку изготавливали в Свяжске

Мы посчитаем, сколько кусочков разных изразцов
хранится в витрине рядом

Мы напишем результат сюда _____

Мы молодцы!

Идем в следующий зал





Мы рассмотрим экспонаты этого зала
Мы посмотрим фильм про Свяжск на экране
Потом мы пойдем в зал, где был герб Свяжска





Мы в зале, где экспонируется изображение герба Свяжска

Слева мы видим лестницу на второй этаж

Мы поднимаемся по этой лестнице и держимся за перила





Мы поднимаемся по лестнице
Мы движемся слева и держимся рукой за перила
Мы попадаем на второй этаж музея





Мы на втором этаже музея

Здесь много света: это для того, чтобы мы лучше
видели экспонаты

Мы говорим «Здравствуйте» зрителям этих залов

Мы рассматриваем экспонаты этого зала
и не трогаем их руками



Мы читаем этикетки к ним

Мы идем в следующий зал





Мы тихо проходим в зал

Мы рассматриваем экспонаты в витринах
на расстоянии трех шагов

Мы читаем этикетки

Мы все посмотрели в этом зале

Мы молодцы!

Идем дальше





Мы можем близко подойти к печи и рассмотреть
узоры изразцов

Мы смотрим фотографии, макеты, документы
в этом зале

Мы читаем этикетки про себя

Мы обходим других посетителей

Мы переходим в следующий зал





Мы смотрим экспонаты в витринах:
письменные приборы, военную форму

Мы читаем этикетки про себя

Мы не трогаем стекло витрин руками

Мы все посмотрели в этом зале

Мы тихо переходим в следующий зал





Мы тихо проходим в зал

Мы не трогаем стекло витрин руками

Мы смотрим экспонаты в витринах

Мы читаем этикетки и понимаем, что это за предметы

Мы найдем в витрине веер и запомним, как он выглядит

Мы смотрим видео - напротив витрин - в этом зале

Мы идем в следующий зал





Мы в гимназическом классе

Мы можем сесть за парту и почувствовать себя учеником прошлых лет

Мы можем посмотреть в витринах, какие были учебники и школьные принадлежности много лет назад

Мы можем аккуратно выдвигать ящики под витринами, там тоже экспонаты

Мы рассматриваем предметы, фотографии, читаем документы

Мы все посмотрели в этом зале

Мы идем дальше





Этот зал про храмы и монастыри Свяжска

В Свяжске было много церквей и храмов

Некоторые церкви и храмы были разрушены. Макеты разрушенных храмов - на светящихся столбах

Мы посчитаем, сколько храмов Свяжска было разрушено, и запишем _____

Мы рассмотрим предметы в витринах: иконы, церковную утварь

Мы прочитаем этикетки и запомним названия музейных предметов

Мы посмотрим фотографии и прочитаем документы

Мы познакомились с музеем

Мы идем в гардероб





Мы в гардеробе

Рядом туалет. Мы можем им воспользоваться

Мы показываем свои вещи в гардеробе. Нам их подают.
Мы говорим «Спасибо»

Мы надеваем верхнюю одежду

Мы говорим «До свидания!» музейным сотрудникам

Мы выходим из «Музея истории Свяжска»





Дорогие друзья!

Мы посмотрели музей
Мы узнали много нового
и интересного
Мы выполняли задания
Мы соблюдали все музейные
правила
Мы отлично провели время!
Мы - молодцы!



Автор: Абдрашитова М.А.

Научный консультант: Ахметзянова А.И., канд. психол. наук,
доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики специального
образования, Казанский федеральный университет

Консультант: Файзуллина О.С., педагог-организатор
ресурсного класса, учитель-дефектолог МБОУ «Школа №51»

Художник: Файзова Л.Ф.

Фото: Автаева А.М., интернет-ресурс

Дизайн, верстка: Кучинская Д.П.



 ostrovgrad.org

Казань, 2021



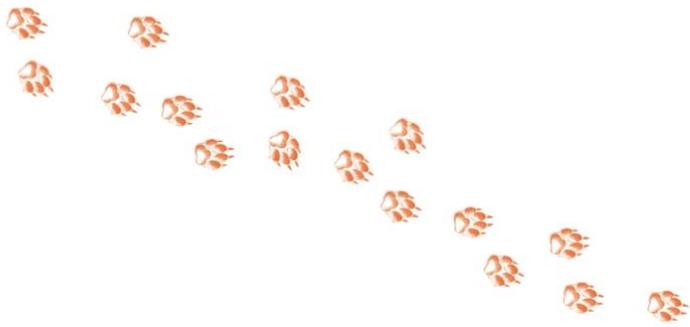


Воспоминания
о посещении
«Музея истории Свияжска»
Государственного историко-архитектурного
и художественного музея-заповедника
«Остров-град Свияжск»

«По следам пушистых лап»



КНИГА ДЛЯ ДЕТЕЙ
Материал для закрепления правил поведения
в музейном учреждении, знаний по истории
и культуре родного края



Дорогие друзья!

Мы совершили путешествие в славный Свяжск
Мы познакомились с правилами посещения музея
Мы знаем многие тайны Свяжска благодаря экспозиции
«Музея истории Свяжска»

Мы большие молодцы!

Книга, которую мы держим в руках, поможет нам вспомнить
наше увлекательное путешествие

Для этого:

Мы будем листать книгу

Мы будем читать задания к воспоминаниям

Мы будем их выполнять

Мы вспомним наш визит в музей с удовольствием!

У нас все получится!



Воспоминание № 1

Мы рассматриваем фотографию
и вспоминаем, что это



В этом слове девять букв
Мы его запишем вот сюда: М _ _ _ _ _ _ _ _ _ в



Воспоминание № 2

Мы рассматриваем фотографию
Мы вспоминаем наше путешествие
Мы вспоминаем название музея, который
мы посещали



Мы выбираем один из вариантов
- обводим правильный вариант в кружочек:

1. Музей художника Г.Архиреева
2. Музей истории Свяжска
4. Музей Гражданской войны

Воспоминание № 3

Мы вспоминаем правила поведения в музее
Мы обводим ВЕРНЫЕ варианты:

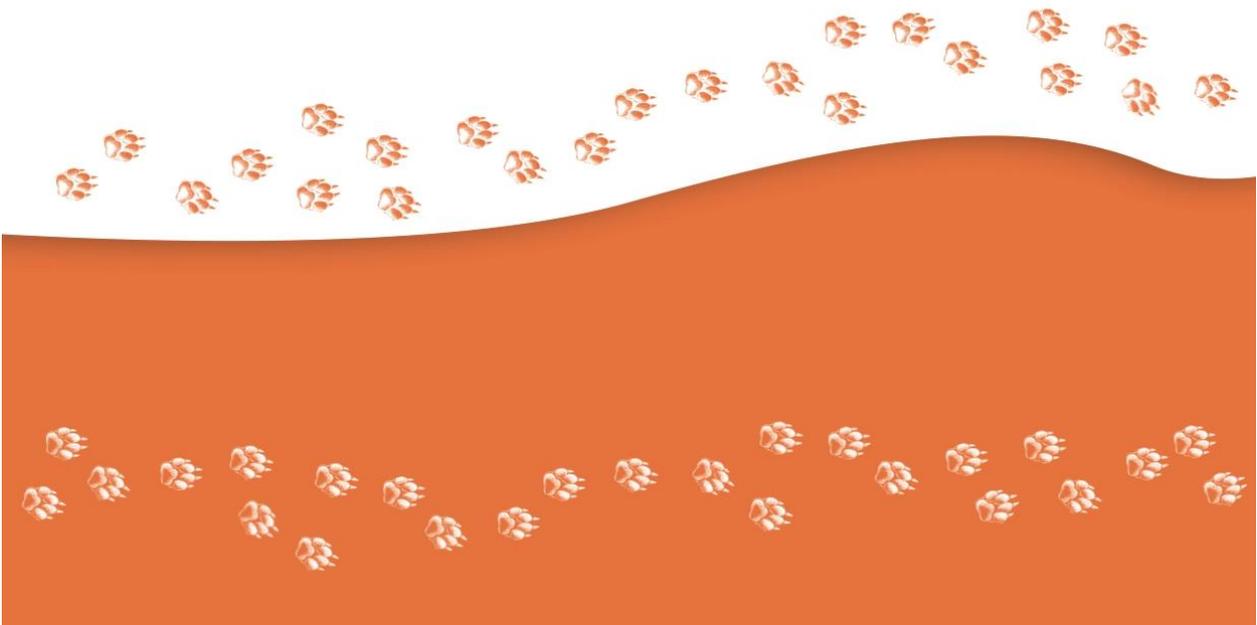
Мы говорим: «Здравствуйте»
смотрителям музея

Мы трогаем руками витрины и экспонаты

Мы ходим спокойно 

Мы говорим тихо 

Мы говорим по мобильному телефону
во время посещения музея



Воспоминание № 4

Мы вспоминаем правила посещения музея
Мы их повторяем и соединяем стрелочками
с картинками-пиктограммами:

Правила

Пиктограммы

Мы не трогаем руками витрины



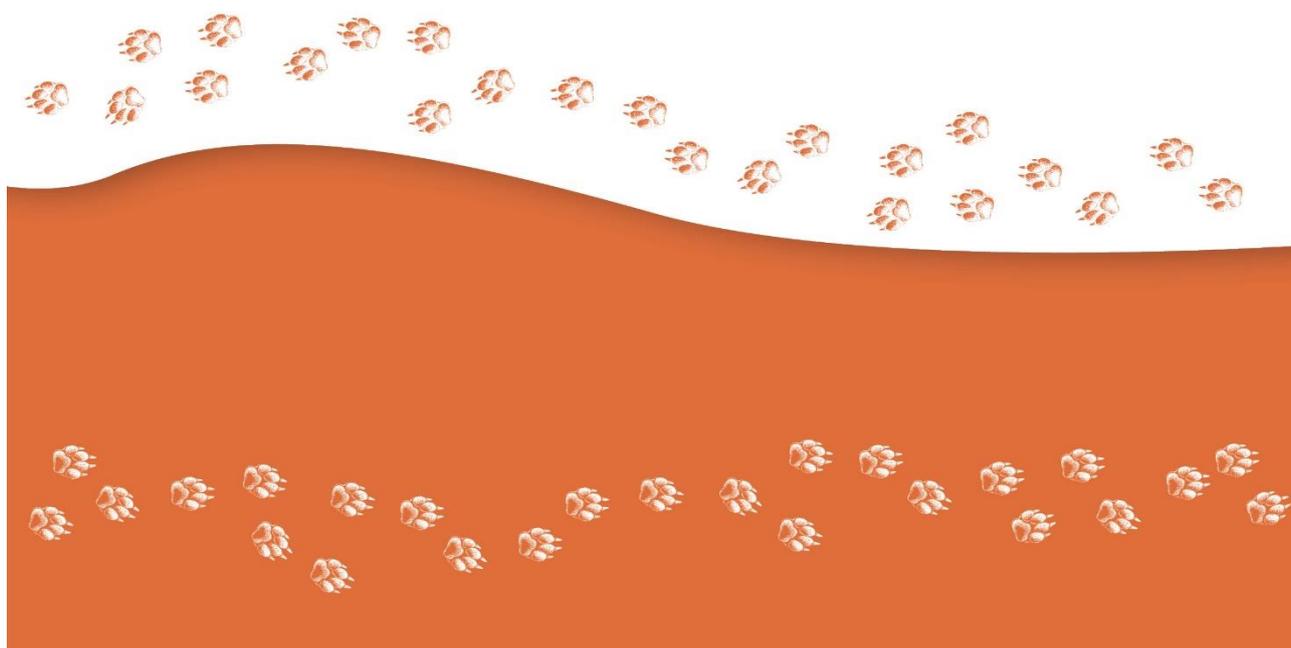
Мы ходим спокойно, не бегаем



Мы говорим тихо



Мы не трогаем руками экспонаты



Воспоминание № 5

Мы рассмотрим фотографию
Мы вспомним название специальной «одежды» воина,
которая защищает его от ранений



Мы выбираем один из вариантов
- обводим правильный вариант в кружочек:

1. Доспехи
2. Костюм
3. Тулуп

Воспоминание № 6

Мы рассмотрим фотографию
Мы видим изображение особого знака Свяжска
Мы вспоминаем его название



Мы выбираем один из вариантов
– обводим правильный вариант в кружочек:

1. Открытка
2. Герб
3. Замок

Воспоминание № 7

Мы рассмотрим фотографию
Мы вспоминаем, как называются занятия людей,
которые они очень хорошо умеют делать



В этом слове семь букв
Мы его запишем вот сюда: Р _ _ _ _ _ О

Воспоминание № 8

Мы рассматриваем фотографию
Мы вспоминаем, что это



Мы записываем название вот сюда:

П _ _ _ _ _

Воспоминание № 9

Мы рассматриваем фотографию
и вспоминаем название плитки,
которая украшает печь



Воспоминание № 10

Мы рассматриваем фотографию
Мы вспоминаем название специального предмета,
с помощью которого дамы создавали поток воздуха на лицо,
на шею, для того, чтобы было легче дышать



Мы выбираем один из вариантов
– обводим правильный вариант в кружочек:

1. Веер
2. Журнал
3. Открытка

Мы делаем веер

Для этого нам понадобится: цветная бумага, степлер, ножницы и клей

1. Мы сложим лист бумаги «гармошкой»
2. Мы закрепим «гармошку» степлером с одного края
3. Мы вырежем украшения для веера
4. Мы наклеим их на веер



Ура!
Веер готов!



Дорогие друзья!

Мы вспомнили наше увлекательное и познавательное путешествие в «Музей истории Свяжска»

Мы выполнили все задания к нашим воспоминаниям

Мы знаем правила поведения в музее

Мы знаем, что такое «монастырь», «герб»

Мы знаем, для чего использовался «изразец»

Мы можем своими руками сделать настоящий «веер»

Мы успешно справились со всеми заданиями!

Мы все запомнили!

У нас все получилось!

Мы будем планировать новые путешествия в музей!

Мы молодцы!



Автор: Абдрашитова М.А.

Научный консультант: Ахметзянова А.И., канд. психол. наук,
доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики специального
образования, Казанский федеральный университет

Консультант: Файзуллина О.С., педагог-организатор
ресурсного класса, учитель-дефектолог МБОУ «Школа №51»

Художник: Файзова Л.Ф.

Фото: Автаева А.М., интернет-ресурс

Дизайн, верстка: Кучинская Д.П.



 ostrovgrad.org

Казань, 2021



*Электронное учебное издание
сетевого распространения*

Абдрашитова Мария Александровна

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
В УСЛОВИЯХ МУЗЕЙНОЙ СРЕДЫ**

Методическое руководство

Корректор

А.Н. Егорова

Компьютерная верстка

А.Г. Богданов

Дизайн обложки

Д.П. Кучинская

Обложка:

*репродукция картины Аршинова В.П. «Лучезарный град Свяжск»
(ОГС КП-3145/1) из фондов ГБУК РТ ГИАХМЗ «Остров-град Свяжск»*

Подписано к использованию 13.07.2021.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 8,4.

Заказ 21/6

Издательство Казанского университета
420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28