

Научная статья

УДК 376.112.4

<https://doi.org/10.21702/rpj.2023.1.9>

Ребенок с РАС в детском саду: ресурсы психологической готовности педагога

Ирина А. Нигматуллина^{1*} , Валерия А. Степашкина¹ , Лилия Д. Павлова¹ 

¹ Институт психологии и образования, Казанский федеральный университет, г. Казань, Российская Федерация

*Почта ответственного автора: irinigma@mail.ru

Аннотация

Введение. В статье представлен новый взгляд на проблему подготовки педагогов дошкольных организаций, исследованы проблемы практической подготовки специалистов психолого-педагогического профиля в аспекте взаимодействия с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). В последнее время количество дошкольных организаций с группами компенсирующей направленности увеличилось в среднем на 30% за последнее десятилетие, что требует создания необходимых условий воспитания, обучения и развития детей с РАС. Цель исследования заключается в определении ресурсов психологической готовности педагогов к работе с детьми с РАС в условиях дошкольных образовательных организаций. **Методы.** В исследовании был применен анализ психолого-педагогической литературы, нормативно-правовых документов организации образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения детей с РАС, а также авторский анкетный опрос, состоящий из 18 вопросов, оценивающие психолого-педагогические знания, уровень подготовки, трудности и необходимую поддержку педагогов в работе с детьми с РАС. В опросе приняли участие 60 педагогов дошкольных образовательных учреждений, работающих с детьми с РАС. **Результаты** опроса позволили определить особенности деятельности воспитателя с детьми с РАС, выявить трудности в организации работы воспитателя в группах компенсирующей направленности. Наибольшую сложность составляет переход от теоретических знаний о детях с РАС к практической работе с данной категорией детей. **Обсуждение результатов.** Результаты исследования подтверждают данные российских и зарубежных ученых: у педагогов, работающих с дошкольниками с РАС выявляется нехватка специальных знаний и умений для коррекционной и развивающей работы с проблемами данных детей. **Заключение.** На основании полученных результатов возможно выстроить траекторию профессиональной подготовки педагогов, воспитателей в группе детей с РАС, включить в учебные планы подготовки будущих педагогов в ВУЗе модуль, направленный на формирование системных теоретических знаний о РАС, практических навыков работы с современными технологиями обучения и воспитания данной категории детей и взаимодействия с их родителями.

Ключевые слова: дети, дошкольный возраст, педагогическая психология, нарушения развития, аутистический спектр, аутизм, психическое здоровье, педагог, готовность педагога, компенсирующая направленность

Финансирование: Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (Приоритет-2030).

Для цитирования: Нигматуллина И. А., Степашкина В. А., Павлова Л. Д. (2023). Ребенок с РАС в детском саду: ресурсы психологической готовности педагога. *Российский психологический журнал*, 20(1), 132–148. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.1.9>

Введение

Проведенный в 2020 году мониторинг, подготовленный Департаментом государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства просвещения Российской Федерации совместно с Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет») раскрывает данные об общей численности людей с расстройствами аутистического спектра (РАС): 32899 человек имеют диагноз «расстройства аутистического спектра». Судя по показателям, наблюдается увеличение количества людей с диагнозом РАС по сравнению с предыдущим годом (2019) на 42 %. Кроме того, в процессе мониторинга проводился сбор данных о количестве людей с РАС, получающих образование на всех ступенях образования в РФ – 8089 (24,5 %) детей получают образовательные услуги на уровне дошкольного образования (из аналитической справки о численности детей с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации в 2020 году, URL: <https://autism-frc.ru/education/monitoring/1265>)

Проблематика исследования РАС связана, прежде всего, с постоянным уточнением содержания и сущности данной группы нарушений. В некоторых описаниях основной упор делается на нарушение коммуникации и возраст возникновения РАС, в других описаниях акцент смещается на понимание данной группы расстройств как результата искажения и дисбаланса работы центральной нервной системы. Однако расширение и уточнение признаков и характеристик РАС позволяет рассматривать индивидуальные случаи нарушения развития детей с РАС для полноценной подготовки индивидуальных маршрутов психологического и образовательного сопровождения (Lauritsen, 2013). Показатели распространенности РАС требуют изучения динамики включения и адаптации детей с РАС к реальным условиям жизни. Педагогам необходимо применять различные методы и приемы работы, показывающие эффективность социализации детей данной группы (Сунагатуллина, Пустовойтова, Яковлева, 2019). Для этого одним из важных критериев является необходимость формирования стратегий взаимодействия специалистов и педагогов (Hart Barnett & O'shaughnessy, 2015). Педагогам важно расширять имеющийся опыт, совершенствовать практические навыки и постоянно получать информацию о дифференциации РАС и других нарушений в развитии и социальной поддержке детей с РАС (Able, Sreckovic, Schultz, Garwood, & Sherman, 2015).

Нужно отметить, что расстройство аутистического спектра (РАС) – это нарушение развития, которое может вызвать широкий спектр проблем в социальном взаимодействии, общении

и поведении. Одиннадцатая международная классификация болезней (МКБ-11), вышедшая в январе 2021 года, определяет РАС как дефицит способности индивида начинать и поддерживать двустороннюю коммуникацию, что заключается в ограниченном, или повторяющемся, поведении, необычном для конкретного возраста или ситуации развития индивида. Авторы и исследователи, изучающие поддержку детей с РАС на различных этапах социальной адаптации, выявляют основные характеристики, определяющие данный вид дизонтогенеза (Никольская и др., 2005; Никольская, Баенская, 2017; Никольская, Баенская и Гусева, 2019; Frith & Happé, 1994; Frith, 2003):

- ребенок не слышит собеседника и не понимает речь;
- ребенок не замечает собеседника и не смотрит в глаза;
- ребенок совершает стереотипные, однообразные движения;
- наличие у ребенка заикленности и ритуалов;
- наличие проблем с туалетом, едой и сном;
- ребенок не чувствует боль или не может понять, где болит.

Для адаптации и социализации детей с РАС в дошкольном возрасте наиболее эффективной считается возможность интервенции сотрудничества и применения методов коммуникации ребенка и воспитателя, ребенка и родителя. Взаимное социальное взаимодействие специалиста, родителя и ребенка, как правило, дает наилучшие результаты (Tachibana et al., 2017). Знания о РАС и методах работы с детьми данной группы позволяют диагностировать и выявлять количество детей, нуждающихся в постоянной помощи и работе с коррекцией психического развития. Например, в США Центр по контролю заболеваемости обнародовал данные по численности детей с РАС – данное нарушение встречается у одного из 44 детей в возрасте 8 лет, и РАС был в 4,2 раза более распространен среди мальчиков, чем среди девочек (из материалов Centers for Disease Control and Prevention, URL: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/features/new-autism-spectrum-disorder-report.html>). Опубликованные в 2021 году данные сообщают о значительном росте количества детей с РАС. В 2020 году по результатам анализа данных упомянутого выше мониторинга в России установлено, что существует проблема с педагогическими кадрами для работы с детьми с РАС. Выявленная проблема связана с подготовкой различных специалистов к работе с данной категорией детей, так как 24448 педагогам необходимо пройти соответствующие курсы повышения квалификации по направлению их деятельности. Авторами рассматриваются аспекты профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с РАС (Цырульникова, 2016; Хаустов, 2020). Указывается, что социализация ребенка с РАС может быть осуществлена только в системной и многопрофильной работе специалистов врачей, психологов, дефектологов, педагогов (Нестерова, Айсина, Сулова, 2016; Платохина, Абашина, 2018). Подготовка к работе с детьми с РАС особенно сложна в аспекте технологической составляющей процесса профессиональной компетентности педагога (Платохина, Дудникова, 2016). Инклюзия детей с РАС предполагает обязательное и планомерное решение образовательных задач с учетом специфики развития каждого ребенка, что приводит к формированию способности находиться в группе и снижать проявление негативных последствий дисгармоничности в развитии (Аделова, Дыбошина, 2018). Раскрыта структурно-функциональная модель комплексной поддержки дошкольников с РАС, отражающая особые условия обеспечения их успешного обучения при переходе с одного образовательного уровня на другой. Комплексное сопровождение детей с РАС в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов способствует идее организации доступного и качественного дошкольного образования, а также

успешной социализации этой категории детей с учетом их состояния здоровья (Nigmatullina, Vasina, & Mukhamedshina, 2021). Е. А. Череневой и Е. А. Володенковой (2016) представлена межведомственная модель организации системы помощи детям с РАС в Красноярском крае, в которой описаны технологии межведомственного сотрудничества зарубежных и отечественных исследователей и практиков в развитии детей с аутизмом, также представлен опыт развития родительских инициатив, подготовки профессиональных кадров для работы с детьми с РАС. Комплексные модели разрабатываются с целью учета сложностей и психологической специфики работы с детьми с РАС. Современные исследования указывают на то, что педагоги часто сталкиваются с психологическими барьерами, выраженными в фрагментарности образа ребенка с РАС, негативными установками и убеждениями к работе с искаженным психическим развитием (Менщикова, Погорелов, 2017). Психологическая готовность педагога к работе с детьми с РАС предполагает наличие творческо-креативной направленности и интерес к преодолению негативных последствий и коррекции РАС (Лобанов, 2022). Описанное выше указывает на факт, что личность педагога и его компетентность являются факторами либо позитивного, либо негативного отношения к инклюзивному образованию детей с РАС. Среди позитивных определены следующие факторы: информированность, специализированная подготовка педагогов и взаимодействие с другими специалистами по вопросам РАС (Айсина, Нестерова, Сулова, Хитрюк, 2019). Компетентный педагог-практик, особенно в рамках работы с РАС, подготовлен в четырех основных направлениях: профессиональные знания, знания индивидуальной траектории развития конкретного воспитанника или ученика, стремление к профессиональному саморазвитию и знания применения общепринятых практик и технологий. При высоком спросе на специалистов в сфере работы с РАС существуют глобальные проблемы нехватки воспитателей, педагогов, тьюторов, слабой подготовленности и осведомленности кадров в аспекте данной проблематики (Тео, Lau, & Then, 2022). Кроме компонента знаний при подготовке воспитателя, педагога или учителя необходимо учитывать формирование у педагогов готовности к инклюзии, ценностно-ориентированного отношения к педагогической деятельности, адаптивности и эффективности применения стратегий профессиональной деятельности. В процессе подготовки и повышения квалификации педагогов важно ориентироваться на системную подготовку личности педагогов в деятельности и разрабатывать концептуальную модель личности педагога в педагогической деятельности (Мазилов, Костригин, 2022).

Комплексная работа с педагогами и их подготовка связаны с системными проблемами, с которыми сталкиваются специалисты. Например, выявлены психолого-педагогические барьеры, которые останавливают в профессиональном росте воспитателей, работающих с дошкольниками с РАС: отсутствие готовности педагога работать с РАС, слабая вовлеченность педагога и недостаточная сплоченность педагогической команды, трудности, присущие обучению учащихся с РАС, факторы, связанные с ограничениями учебного времени и ресурсов, а также административные решения, не способствующие профессиональному развитию и недостаточная методическая поддержка педагогов.

Самым сложным барьером, по мнению воспитателей, является именно их недостаточная профессиональная подготовленность к работе с РАС, что влечет возникновение остальных проблем (Wilson & Landa, 2019). Педагоги нуждаются в поддержке более опытных педагогов, коллег и наставников, в возможности получать практические навыки и обмениваться опытом в других школах и учреждениях с направленностью на преодоление РАС и коррекцию искажений в развитии (Corkum et al., 2014).

Также было определено, что у российских педагогов, как и у педагогов в зарубежной образовательной практике, сформированы мифы о работе с детьми с РАС (Айсина, Нестерова, 2019; Айсина, Нестерова, Сулова, Хитрюк, 2019), среди которых наиболее распространена идея о высоких интеллектуальных способностях или одаренности детей с РАС. В организации образовательных условий и для педагогов, и для родителей, и для детей с РАС выявляются существенные пробелы: наибольшие сложности отмечаются в компетенциях, недостаточности владения методами работы и навыками преодоления поведенческих и речевых нарушений у детей с РАС. При этом педагоги отмечают внутреннюю готовность к профессиональному росту и работе с группами детей с РАС (Манелис, Медведовская, Субботина, 2014).

Таким образом, к трудностям в работе с детьми с РАС педагоги относят:

- сомнения в компетентности относительно взаимодействия с данной группой детей,
- сложности в работе с родителями детей с РАС,
- отсутствие поддержки сопровождения профильных специалистов, тьюторов и т. д. (Айсина, Нестерова, 2019).

Так или иначе, каждый педагог и специалист дошкольного образования будет заниматься вопросами развития и обучения ребенка с РАС в связи с тем, что в настоящий момент практически в каждой группе присутствует ребенок с данным типом дизонтогенеза. Таким образом, приоритет следует отдавать такой подготовке кадров, которая будет совершенствовать специальные умения и навыки и осведомленность о РАС. Сталкиваясь с проблематикой РАС на практике, педагог должен быть готов к созданию оптимальных образовательных условий для детей. Эффективность и результативность педагогической деятельности компетентного педагога будет способствовать сохранению психологической устойчивости и снизит риск эмоционального выгорания (Pettersson Bloom, 2021). Профессиональное выгорание, потеря интереса к работе с детьми с особыми образовательными потребностями детерминированы недостаточностью поддержки педагогов как в психолого-педагогическом, так и в методическом плане (Семенова, Семенова, 2019).

Соответственно, аспект организации воспитательно-образовательной деятельности педагогов в дошкольной организации в рамках компенсирующей группы с детьми с РАС все еще не раскрыт в полной мере. Цель данного исследования заключается в выявлении особенностей работы педагога в группах компенсирующей направленности в дошкольной образовательной организации (на примере группы детей с РАС).

Методы

Для достижения целей в качестве основных задач были обозначены следующие:

- Определить наличие трудностей у педагогов, работающих в группах компенсирующей направленности (с детьми с РАС) в муниципальных дошкольных образовательных организациях;
- Определить суть проблем, а так же выявить отличительные особенности воспитательно-образовательного процесса, необходимость проектирования модуля обучения будущих педагогов в вузе для работы с детьми РАС.

Для исследования был выбран метод опроса. Опрос был проведен на платформе Google Forms, являющейся наиболее предпочтительной для исследования педагогов, работающих с детьми с РАС, за счет универсальности и возможности за короткий промежуток времени собрать достаточный массив данных.

В опросе участвовало 60 педагогов, все педагоги – женщины, от 20 до 65 лет, работающие

с детьми с РАС в группах компенсирующей направленности дошкольных образовательных организаций (ДОО) в г. Казань. Самый большой показатель в 23,3 % указывает на возраст педагогов от 41 года до 45 лет; 15 % опрошенных – педагоги в возрасте от 31 года до 35 лет, и такой же процент – в возрасте от 36 до 40 лет, от 46 до 50 лет; 13,3 % – педагоги от 20 до 25 лет; 10 % – от 51 года до 55 лет; 1,7 % – педагоги старше 60 лет. Образование: у 56,7 % педагогов педагогическое образование, у 25 % педагогов специальное дефектологическое образование, у 15 % педагогов психолого-педагогическое образование, у 3,3 % педагогов психологическое образование.

Исследование включало 2 этапа.

1 этап – подготовительный. На первом этапе была разработана программа исследования, сформулирована цель и исследовательские вопросы, определена выборка, разработан опрос. Опрос предполагал небольшое количество достаточно объемных по своему значению вопросов. При подготовке опроса учитывалось основное базовое образование педагогов. Опросник затрагивал все необходимые аспекты содержания педагогической работы с нарушением развития при РАС: психолого-педагогические знания, оценка настоящего уровня подготовки, трудности и необходимая поддержка педагогов для работы с детьми с РАС.

2 этап – сбор, обработка и анализ эмпирических данных. Диагностированный материал позволил получить представления о существующем опыте взаимодействия педагогов со спецификой развития детей при РАС, что позволит в дальнейшем разработать алгоритм обновления содержания в подготовке будущего педагога.

Исследовательские вопросы:

1. Какое у Вас образование?
2. Ваш возраст?
3. Ваша должность в образовательном учреждении?
4. Ваш стаж педагогической деятельности?
5. Стаж работы с детьми, имеющими особенности в развитии?
6. Что такое расстройство аутистического спектра (далее РАС)?
7. Классификация синдромов РАС согласно классификации К. Гилберта и Т. Питерса (1998).
8. Сможете ли Вы назвать технологии, позволяющие корректировать нарушения в коммуникативной и социальной сферах в развитии ребенка с РАС?
9. Что включает в себя немедикаментозная терапия РАС?
10. Назовите методы, рекомендуемые для работы с детьми с РАС.
11. Сможете ли Вы выделить наиболее эффективные формы работы с родителями, воспитывающими детей с РАС?
12. Что включает в себя работа с родителями детей с РАС?
13. Как необходимо организовать воспитательно-образовательный процесс детей с РАС?
14. Испытываете ли Вы трудности в ходе работы с детьми с РАС?
15. Какой вид поддержки своей деятельности Вам необходим в процессе работы с детьми с РАС?
16. Что способствовало Вашему выбору работать с детьми с РАС?
17. Считаете ли Вы необходимым получать знания об особенностях работы с детьми с РАС, в процессе обучения по программам направления «Дошкольное образование» в вузе?
18. При осуществлении образовательного процесса с детьми с РАС в команде с какими специалистами вы работаете?

Результаты

Проведенный опрос показал, что среди педагогов, работающих в группах компенсирующей направленности (на примере РАС) большую часть составляют воспитатели дошкольных учреждений и учителя-логопеды. Особое внимание обращает на себя тот факт, что большинство педагогов имеет небольшой опыт работы: стаж до 6 лет. Интересен также вопрос, сколько лет из общего стажа участники опроса работают с детьми с особенностями в развитии: результаты показали, что 56,7 % имеют опыт работы до года, 33,3 % осуществляют данную деятельность от 1 года до 3 лет, 5 % – от 4 до 6 лет. Только 5 % участников работает с детьми с особенностями в развитии более 10 лет. Распределение количества педагогов по этим параметрам представлено на рисунках 1, 2, 3.

Рисунок 1

Занимаемая должность участников опроса

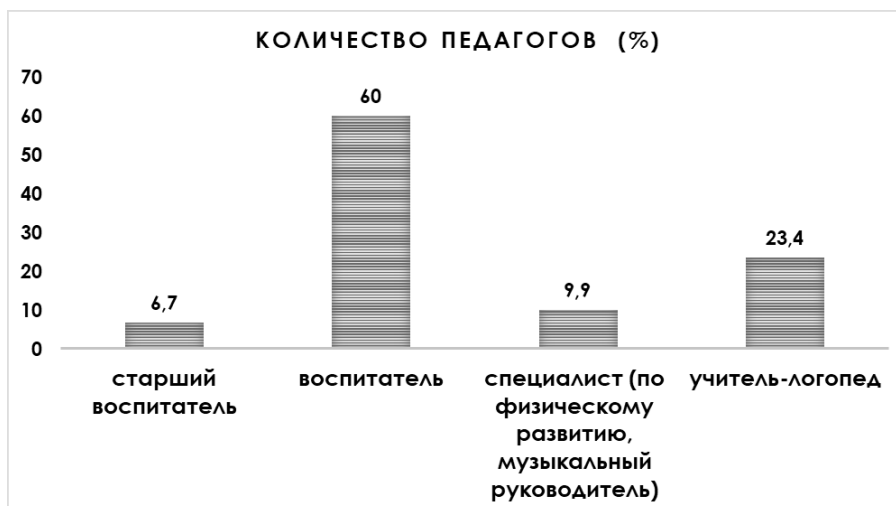


Рисунок 2

Стаж педагогической деятельности

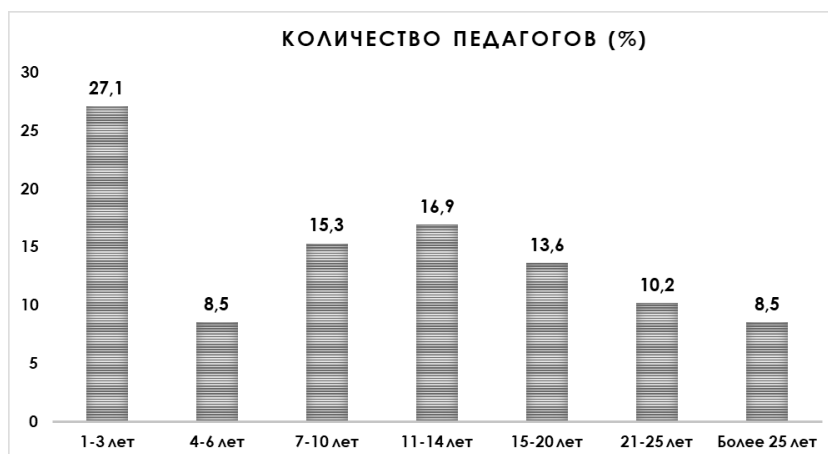
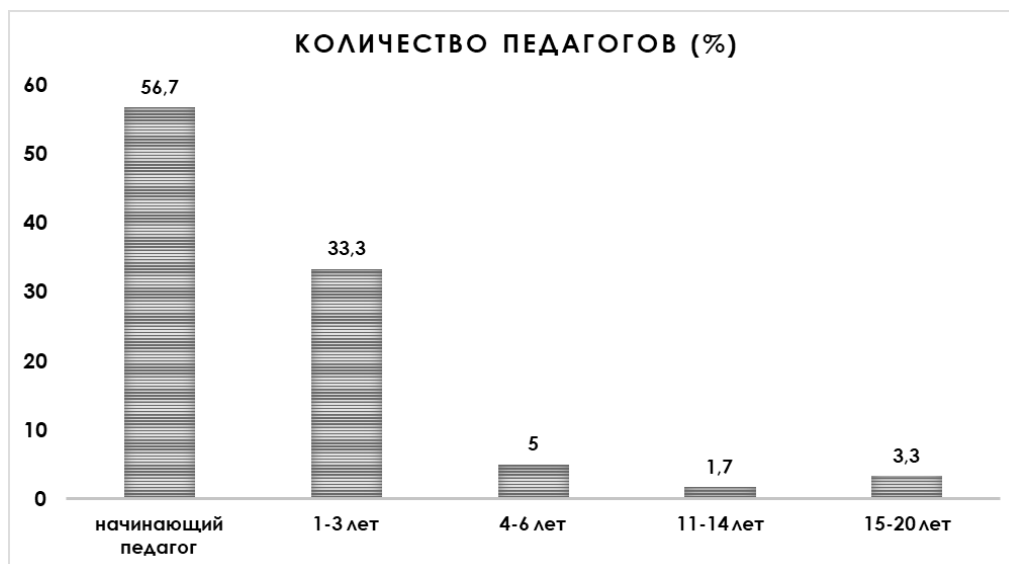


Рисунок 3

Стаж работы с детьми, имеющие особенности в развитии



Положительным результатом опроса является то, что у большинства опрошенных выявлены достаточные теоретические знания о РАС и сущности немедикаментозной терапии РАС. Мы можем говорить о высоком уровне теоретической подготовки относительно знания критериев, классификаций РАС и основных технологий немедикаментозной работы с данным типом дизонтогенеза (рис. 4, рис. 5).

Рисунок 4

Теоретическая подготовка. Определение РАС

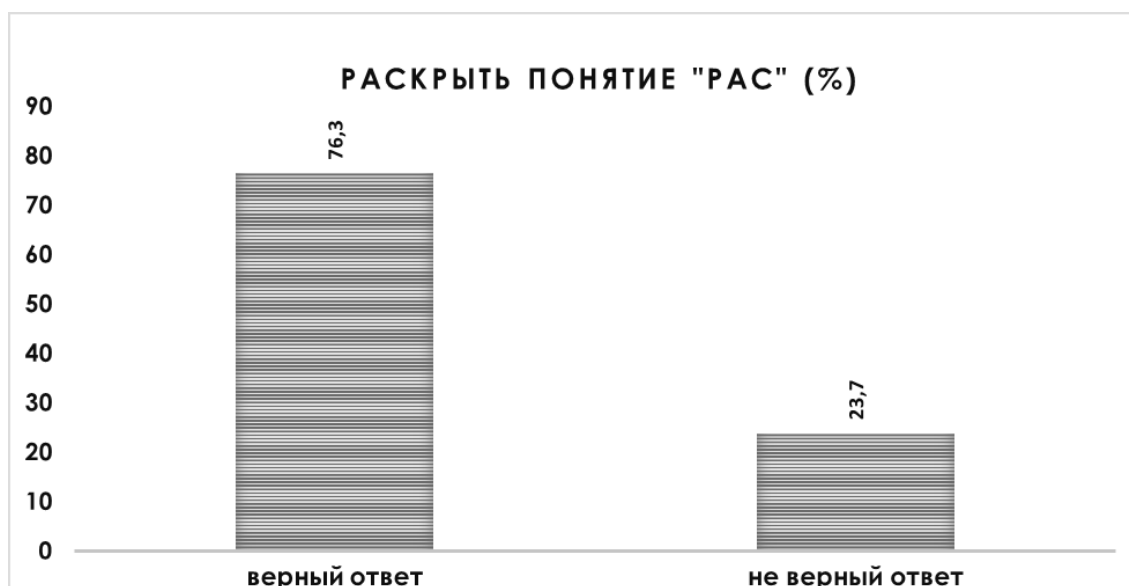


Рисунок 5

Теоретическая подготовка. Немедикаментозная терапия РАС



Далее рассмотрим результаты опроса, касающиеся ориентированности педагогов и их знаний на применение современных практик и методов работы с детьми с РАС и их родителями. Выявлено, что назвать технологии работы, позволяющие осуществлять коррекцию в коммуникативной и социальной сферах при РАС, могут лишь 13,3 % опрошенных (рис. 6).

При выборе методов для работы с детьми с РАС 10 % педагогов выбрали холдинг-терапию, которую не рекомендуют использовать для данной категории нарушения в развитии, так как она не выявила свою доказательную эффективность (Осин, Устинова, 2020), 11,6 % – выбрали DIR Floortime, 76,6 % педагогов выбрали метод альтернативной коммуникации PECS, 93,3 % отдали предпочтение АВА терапии (рис. 7).

Рисунок 6

Теоретические знания о технологиях коррекции коммуникативной и социальной сфер



Знаний об эффективности взаимодействия и работы с родителями детей с РАС у воспитателей оказалось недостаточно (35%), большинство педагогов (56,7%) сомневаются в своих возможностях правильно определять и применять методы психолого-педагогической поддержки семье (рис. 8). Большинство педагогов осведомлены о методах работы с детьми с РАС, однако самостоятельно назвать направленность методов на ту или иную проблему может меньшая часть опрошенных, при этом наибольшие сложности выявлены в работе с родителями.

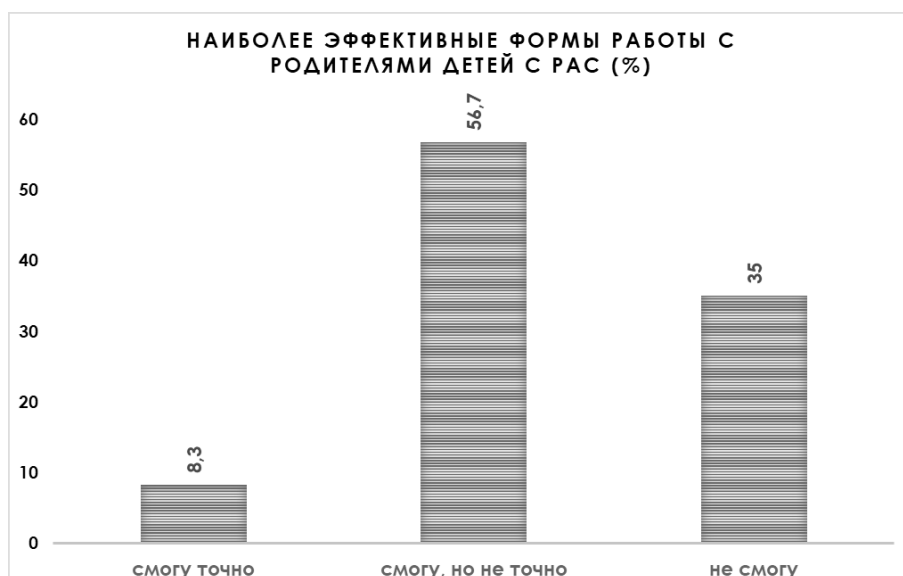
Рисунок 7

Теоретические знания о методах коррекции нарушений в развитии у детей с РАС



Рисунок 8

Ответы на вопрос «Сможете ли Вы выделить наиболее эффективные формы работы с родителями, воспитывающими детей с РАС?»



Перейдем к оценке педагогами трудностей и специфики образовательного процесса в работе с детьми с РАС. Большинству педагогов либо трудно работать с детьми с РАС, либо они периодически сталкиваются с трудностями (95%). Только 5% опрошенных справляются с дисгармоничным развитием детей и коррекцией нарушений при РАС (рис. 9). Сложность практического применения теоретических знаний, связь с практикой оказываются наиболее непреодолимыми для педагогов.

Рисунок 9

Ответы на вопрос: «Испытываете ли Вы трудности в ходе работы с детьми с РАС?»



По мнению 33,9% опрошенных педагогов, воспитательно-образовательный процесс детей с РАС необходимо организовывать в компенсирующих группах полного дня, 28,8% считают, что обучать детей нужно в компенсирующих группах неполного дня, 5,1% педагогов имеют мнение, что необходимо организовать инклюзивную группу полного дня, 10,2% – инклюзивную группу неполного дня, 22% – организовывать процесс обучения в отдельном учебном заведении (рис. 10). Как видно, ответы педагогов свидетельствуют о разбросанности мнений, педагоги опираются на личный опыт работы и личные предпочтения в выборе формы организации процесса обучения и коррекции развития детей с РАС.

В ходе опроса, мы выяснили, что способствовало выбору педагогов работать с детьми с РАС, у 42,4% это личная инициатива, для 44,1% педагогов мотивацией явилось предложение руководства образовательной организации, 8,5% определили личный интерес, 5,1% педагогов согласились, не зная специфики работы (рис. 11). Иными словами, половина педагогов исходили из внутренней мотивации и имели профессиональный интерес к работе с данной категорией детей.

Рисунок 10

Мнение педагогов об организации воспитательно-образовательного процесса

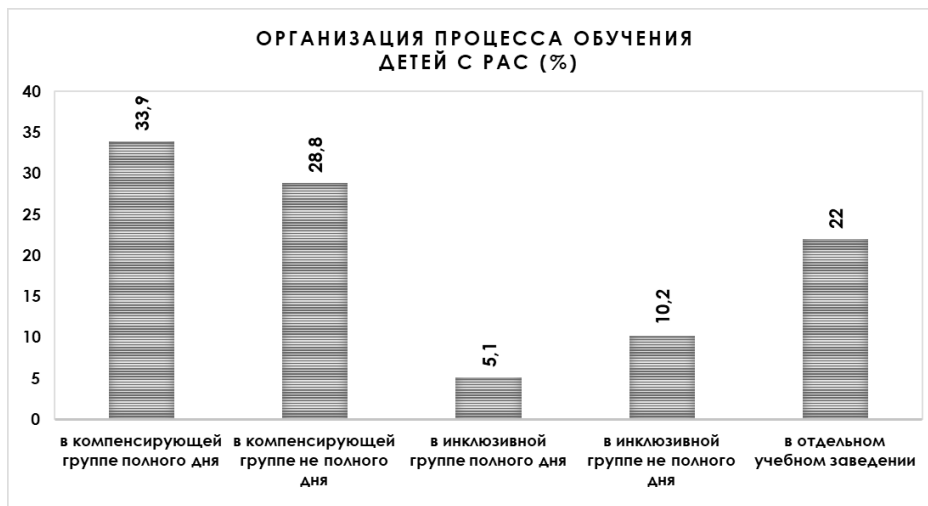
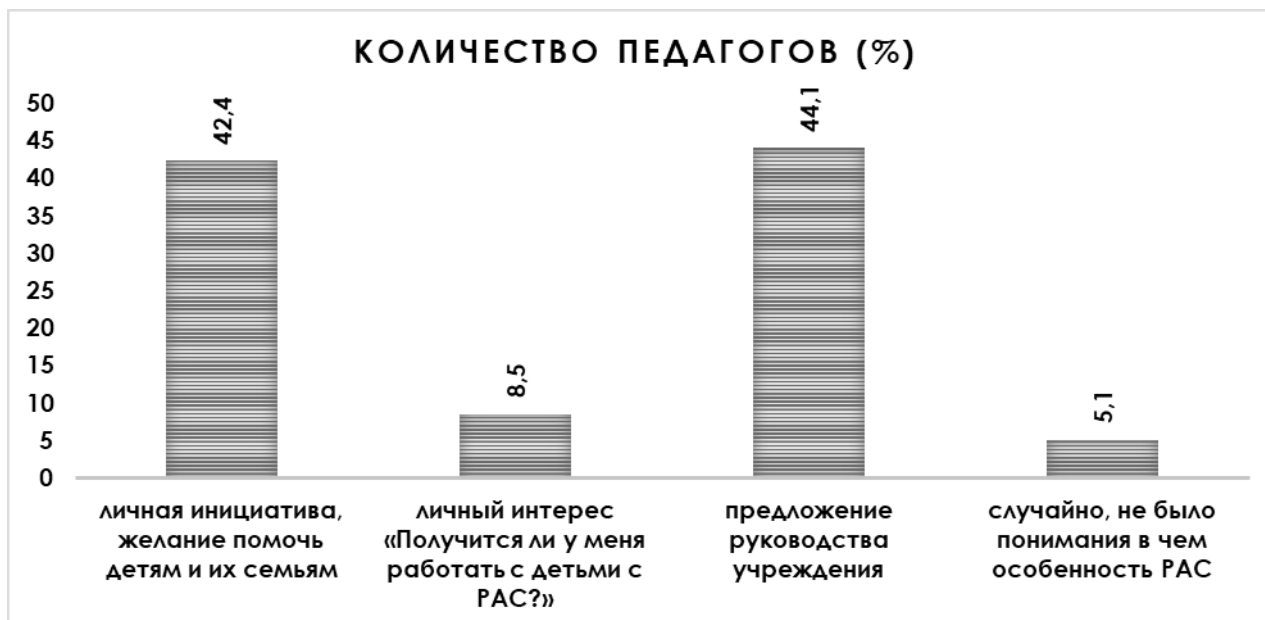


Рисунок 11

Мотивация выбора работы с детьми с РАС



Завершая описание результатов отметим особо важные точки исследования.

Согласно опросу, 88,3% педагогов высказали мнение, что необходимо получать знания об особенностях работы с детьми с РАС в процессе обучения педагогов дошкольного образования. Поддержка педагогам необходима, прежде всего, в методическом обеспечении,

это подтверждают 71,2 % ответов педагогов; 18,6 % опрошенных считают необходимой административную поддержку. Кроме того, 10,2 % педагогов нуждаются в психологической поддержке (рис. 12).

Рисунок 12

Виды необходимой поддержки педагогов в работе с детьми с РАС



Обсуждение результатов

Анализ педагогического состава групп компенсирующей направленности показал, что острого дефицита кадров нет, в группе для детей с РАС работают несколько педагогов: воспитатели, учителя-логопеды, педагог-психолог, специалисты (инструктор по физическому развитию, музыкальный руководитель). Мотивированность на участие в опросе и результаты показывают заинтересованность педагогов в необходимости профессионального роста, особенно это касается молодых специалистов, работающих с детьми с РАС. К особенностям работы педагогов с детьми с РАС можно отнести владение теоретическими знаниями о расстройствах аутистического спектра и достаточно высокий уровень сформированности умений применять их на практике. В целом, педагоги владеют знаниями о современных специальных диагностических методиках, коррекционных, развивающих и образовательных методах и программах обучения. Участники исследования способны разработать и внедрять в работу индивидуальные коррекционные программы для детей с РАС с возможностью создания специальных условий, необходимых для воспитательно-образовательного процесса. Данные программы введены в работу педагогов в группах с детьми с РАС. При этом, безусловно, важной особенностью педагога дошкольного учреждения является психологическая готовность к работе с детьми с РАС.

Психологическая готовность к работе с детьми с РАС предполагает сочетание внутренних, внешних условий и личных качеств самого педагога. Психологическая готовность к работе с детьми с РАС предполагает сформированность когнитивных, волевых, эмоциональных характеристик, составляющих систему профессионально важных качеств педагога.

Однако существуют трудности у педагогов, работающих в группах компенсирующей направленности с детьми с РАС. Мы видим, что система организации условий функционирует, но пока лишь на начальном этапе, так как существует ряд проблем, с которыми сталкиваются как педагоги, так и родители данной категории детей. Дети с РАС получили возможность посещать дошкольные учреждения, но высокопрофессиональную педагогическую помощь и сопровождение дети получают не в полном объеме по разным причинам. Результаты исследования указывают на некоторые из них. Например, мы выявили нехватку более глубоких практических знаний, специальных умений и навыков для работы с детьми с РАС. Определено, что как педагоги, так и родители все еще находятся в ситуации недостаточной психолого-педагогической поддержки. В этом смысле важно подчеркнуть, что цель компенсирующих групп заключается в организации образовательно-воспитательной деятельности, так как работа с детьми с РАС – это не просто обеспечение ухода за ребенком с особыми потребностями, но и поддержка ребенка на пути развития как психического, так и личностного. В результате вышесказанного, для повышения эффективности осуществления воспитательно-образовательного процесса с детьми с РАС в группах компенсирующей направленности предлагаются следующие рекомендации:

- Создание бесплатной обучающей платформы для непрерывного образовательного процесса педагогов, работающих с детьми РАС;
- Создание системы психологического сопровождения педагогов, работающих с детьми с РАС;
- Расширение программ обучения будущих воспитателей и педагогов направления «Дошкольное образование»;
- Разработка курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки в рамках сопровождения и обучения детей с РАС.

Заключение

Таким образом, в нашей статье:

- Описана актуальность изучения психологической готовности педагогов и специалистов дошкольных образовательных организаций к работе с детьми с особенностями в развитии (на примере групп детей с РАС);
- Проведен анализ результатов опроса о теоретической и практической профессиональной подготовке воспитателей, педагогов и специалистов, которые работают с детьми с РАС;
- Выявлены положительные стороны профессионального развития педагогов и основные трудности работы в группах компенсирующей направленности с детьми с РАС.

Ограничения исследования

В процессе проведения опроса было выявлено желание педагогов отвечать на вопросы анонимно, в связи с чем пришлось исключить ряд вопросов. В данном исследовании представлен сжатый перечень вопросов. Для проектирования обучающих программ и разработки психолого-педагогической и методической системы сопровождения педагогов необходимо опросить большее количество педагогов, провести более детальный опрос, расширить методы исследования (добавив психодиагностическое тестирование, решение педагогических задач, педагогический эксперимент, наблюдение). В ходе дальнейшего исследования данной проблематики планируется работа с будущими педагогами и определение готовности к работе с детьми с РАС у студентов педагогического, психолого-педагогического и психологического направления.

Литература

- Аделова, А. А., Дыбошина, Е. А. (2018). Опыт организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса в детском саду. *Аутизм и нарушения развития*, 17(4), 47–51. <https://doi.org/10.17759/autdd.2018160407>
- Айсина, Р. М., Нестерова, А. А. (2019). Мифы об аутизме как источник негативного отношения педагогов к инклюзивному образованию детей с РАС. Сборник материалов конференции «Семья и дети в современном мире», 5, В. Л. Ситников (ред.). Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
- Айсина, Р. М., Нестерова, А. А., Сулова, Т. Ф., Хитрюк, В. В. (2019). Аттитюды педагогов в отношении инклюзивного образования детей с РАС: обзор отечественных и зарубежных исследований. *Образование и наука*, 21(10), 189–210. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-10-189-210>
- Гилберг, К., Питерс, Т. (1998). *Аутизм: медицинские и педагогические аспекты*. Институт специальной педагогики и психологии.
- Лобанов, Д. В. (2022). Особенности творческого потенциала у педагогов, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, А. И. Савенков (ред.). ИППО ГАОУ ВО МГПУ.
- Мазилев, В. А., Костригин, А. А. (2022) Личность будущего педагога: обзор зарубежных исследований. *Российский психологический журнал*, 19(2), 89–105. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.7>
- Манелис, Н. Г., Медведовская, Т. А., Субботина, Е. В. (2014). Анализ проблем, возникающих в дошкольном образовательном учреждении при создании специальных образовательных условий для детей с РАС. Результаты анкетирования. *Аутизм и нарушения развития*, 12(1), 1–18.
- Менщикова, И. А., Погорелов, Д. Н. (2017). Социально-перцептивные аспекты профессиональных барьеров педагогов, работающих с учащимися с расстройствами аутистического спектра. *Вестник Академии энциклопедических наук*, 3, 49–56.
- Нестерова, А. А., Айсина, Р. М., Сулова, Т. Ф. (2016). Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы. *Образование и наука*, 3(132), 140–155.
- Никольская, О. С., Баенская, Е. Р. (2017). Детский аутизм как системное нарушение психического развития ребенка. *Вопросы психологии*, 2, 17–28.
- Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Гусева, И. Е. (2019). Задачи и методы коррекционной помощи ребенку с аутизмом. *Консультативная психология и психотерапия*, 27(1), 140–152. <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270109>
- Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М., Костин, И. А., Веденина, М. Ю., Аршатский, А. В., Аршатская, О. С. (2005). *Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение*. Теревинф.
- Осин, Е., Устинова, Н. (2020). Научно обоснованные подходы к ведению детей с расстройствами аутистического спектра в педиатрической практике. А. Портнова (ред.). Ассоциация психиатров и психологов за научно обоснованную практику.
- Платохина, Н. А., Абашина, Н. Н. (2018). Повышение профессиональной компетентности

- педагогов дошкольной образовательной организации по работе с детьми с диагнозом «Ранний детский аутизм». *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 1, 11–21.
- Платохина, Н. А., Дудникова, С. А. (2016). *Теория и практика формирования профессиональной этики педагогов дошкольной образовательной организации*. ООО «Фонд науки и образования».
- Семенова, Л. Э., Семенова, В. Э. (2019). Основные профессиональные трудности: версия дошкольных педагогов, работающих с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. *Нижегородский психологический альманах*, 1(1), 73–84.
- Сунагатуллина, И. И., Пустовойтова, О. В., Яковлева, Л. А. (2019). Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра с использованием игровых приемов. *Современное педагогическое образование*, 8, 119–123.
- Хаустов, А. В. (2020). О подготовке педагогических кадров для организации образования обучающихся с РАС в Российской Федерации. *Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования»*, 17(2), 79–86. <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170207>
- Цырульникова, Е. Л. (2016). Роль учителя-дефектолога во включении дошкольников с РАС в инклюзивный образовательный процесс. Две иллюстрации. *Психологическая наука и образование*, 21(3), 105–110. <https://doi.org/10.17759/pse.2016210312>
- Черенева, Е. А., Володенкова Е. А. (2016) Межведомственная модель организации системы помощи детям с РАС в Красноярском крае. *Аутизм и нарушения развития*, 14(4), 19–26. <https://doi.org/10.17759/autdd.2016140404>
- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2015). Views from the trenches: Teacher and student supports needed for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 44–57.
- Corkum, P., Bryson, S.E., Smith, I.M., Giffin, C., Hume, K., & Power, A. (2014). Professional development needs for educators working with children with autism spectrum disorders in inclusive school environments. *Exceptionality Education International*, 24(1), 33–47.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma*. Blackwell Publishing.
- Frith, U., Happé, F. (1994). Autism: Beyond «theory of mind». *Cognition*, 50(1-3), 115–132.
- Hart Barnett, J. E., & O'shaughnessy, K. (2015). Enhancing collaboration between occupational therapists and early childhood educators working with children on the autism spectrum. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 467–472.
- Lauritsen, M. B. (2013). Autism spectrum disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22(1), 37–42. <https://doi.org/10.1007/s00787-012-0359-5>
- Nigmatullina, I. A., Vasina, V. V., Mukhamedshina, Y. O. (2021). *Development of a Structural-Functional Model for Comprehensive Support of Children with Autism Spectrum Disorders. Proceeding of the International Science and Technology Conference «FarEastCon 2020»*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-0953-4_7
- Peterson Bloom, L. (2021). Professional development for enhancing autism spectrum disorder awareness in preschool professionals. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(3), 950–960.
- Tachibana, Y., Miyazaki, C., Ota, E., Mori, R., Hwang, Y., Kobayashi, E., ... & Kamio, Y. (2017). A systematic review and meta-analysis of comprehensive interventions for pre-school children with autism spectrum disorder (ASD). *PLoS one*, 12(12).
- Teo, J. X., Lau, B. T., & Then, P. (2022). Autism Spectrum Disorders in Sarawak: An Overview and Analysis of Educator Awareness, Training, Development Opportunities, and Challenges.

International Journal of Disability, Development and Education, 69(2), 623–639. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1731433>

Wilson, K. P., & Landa, R. J. (2019). Barriers to educator implementation of a classroom-based intervention for preschoolers with autism spectrum disorder. *Frontiers in Education*, 4(27). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00027>

Поступила в редакцию: 15.11.2022

Поступила после рецензирования: 19.12.2022

Принята к публикации: 20.12.2022

Заявленный вклад авторов

Ирина Александровна Нигматуллина – разработка идеи, методов исследования, подготовка текста публикации.

Валерия Александровна Степашкина – подготовка теоретического обзора и текста публикации.

Лилия Даниловна Павлова – организация эмпирического исследования, сбор данных.

Информация об авторах

Ирина Александровна Нигматуллина – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования, старший научный сотрудник НИЛ «Комплексное сопровождение детей с РАС», Институт психологии и образования, Казанский федеральный университет, г. Казань, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57221203971, ResearcherID: AAC-3013-2021, SPIN-код: 7673-1611, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6151-6164>; e-mail: irinigma@mail.ru

Валерия Александровна Степашкина – кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психологии личности, Институт психологии и образования, Казанский федеральный университет, г. Казань, Российская Федерация; ResearcherID: K-9916-2015, SPIN-код: 4157-9875, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0013-3412>; e-mail: kukusya2007@yandex.ru

Лилия Даниловна Павлова – ассистент кафедры дошкольного образования, Институт психологии и образования, Казанский федеральный университет, г. Казань, Российская Федерация; ResearcherID: K-9916-2015, SPIN-код: 4157-9875, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0144-5103>; e-mail: lilyabrik@yandex.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.