

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ
КРАЕВОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«КРАСНОЯРСКИЙ КОЛЛЕДЖ ОТРАСЛЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА»**

УТВЕРЖДЕНО

Директор КГАПОУ «ККОТиП»

_____ Н.В. Журова

Приказ № 01-79-3п от 08.10.2026

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

**«Адаптивная физическая культура и телесно-ориентированные
практики как средство развития гибких навыков и профессионально
важных качеств у обучающихся с расстройствами аутистического
спектра»**

Красноярск, 2026

Методические рекомендации «Адаптивная физическая культура и телесно-ориентированные практики как средство развития гибких навыков и профессионально важных качеств у обучающихся с расстройством аутистического спектра»: методические рекомендации, составитель Д.Р. Юшинов. - 2026. - 76 с.

В методическом пособии представлена интеграция адаптивной физической культуры (АФК) и телесно-ориентированных практик как средства развития гибких навыков и профессионально важных качеств у обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) в системе среднего профессионального образования. Раскрыты психофизические особенности обучающихся с РАС, организационно-методические условия проведения занятий, практический комплекс упражнений, направленный на развитие моторики и координации, саморегуляции и управления напряжением, коммуникации и социальных границ. Предложены критерии мониторинга эффективности и механизмы корректировки индивидуальных образовательных маршрутов.

Данное пособие адресовано преподавателям АФК, специалистам по телесно-ориентированным практикам, педагогам-психологам, мастерам производственного обучения, тьюторам, методистам, а также представителям некоммерческих организаций и предприятий-партнёров, участвующим в сопровождении, социализации и профессиональной ориентации лиц с РАС.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ АФК И ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРАКТИК ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС.....	8
1.1. Особенности развития обучающихся с РАС и их индивидуальные двигательные и сенсорные различия	8
1.2. Профессионально важные качества и гибкие навыки у обучающихся с РАС	20
1.3. Телесно-ориентированный подход в АФК: двигательные, дыхательные и релаксационные практики.....	27
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО АФК С ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМИ ПРАКТИКАМИ.....	36
2.1. Проектирование безопасной образовательной среды с учётом индивидуальных потребностей обучающихся.....	36
2.2. Входная оценка двигательных навыков и гибких навыков.....	42
2.3. Взаимодействие специалистов: преподавателя адаптивной физической культуры, специалиста по телесно-ориентированным практикам, педагога-психолога и мастера производственного обучения.....	46
2.4. ИОМ и уровни поддержки	50
ГЛАВА 3. ПРАКТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС АФК И ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРАКТИК. МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ	54
3.1. Практический комплекс по АФК и телесно-ориентированных практик	54
3.2. Рекомендации по включению телесно-ориентированных практик в занятия по адаптивной физической культуре	61

3.3. Критерии и показатели эффективности. Корректировка ИОМ по результатам мониторинга.....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	73

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития системы среднего профессионального образования (СПО) характеризуется последовательным расширением инклюзивной практики и увеличением числа обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе обучающихся с РАС [16,19]. Государственная политика в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью ориентирована не только на обеспечение доступности профессиональной подготовки, но и на создание условий для полноценного личностного развития, социальной адаптации и успешного трудоустройства выпускников [16,26]. Вместе с тем практика показывает, что включение обучающихся с РАС в образовательный процесс СПО сопряжено с целым комплексом барьеров, преодоление которых требует специально организованного психолого-педагогического сопровождения [19,27].

К числу наиболее значимых барьеров, с которыми сталкиваются обучающиеся с РАС при обучении и последующем трудоустройстве, относятся трудности социальной коммуникации и взаимодействия [29,30], повышенная сенсорная чувствительность, быстрая истощаемость, моторная неловкость, нарушения координации движений и удержания позы [8,10], а также недостаточная сформированность навыков саморегуляции. Эти особенности затрудняют адаптацию к учебной среде, снижают эффективность освоения профессиональных навыков, ограничивают возможности установления контактов с одноклассниками и коллегами, негативно сказываются на готовности к самостоятельной трудовой деятельности. Выпускник с РАС нередко демонстрирует достаточный уровень предметных знаний, однако оказывается не готов к тем требованиям, которые предъявляет реальное рабочее место: соблюдение дисциплины и регламентов, следование инструкциям, запрос помощи, выстраивание деловых отношений, управление собственным состоянием в условиях стресса.

В этом контексте особую актуальность приобретает поиск инструментов, способных обеспечить взаимосвязь физического развития, саморегуляции и успешной профессиональной деятельности [4,23]. Одним из таких инструментов выступает АФК в интеграции с телесно-ориентированными практиками. Для человека с РАС тело может и должно стать важным инструментом саморегуляции. Обучая обучающегося управлять своим телом, осознавать его сигналы, регулировать мышечный тонус и дыхание, мы создаём условия для развития навыков саморегуляции, осознания личных границ и эффективного поведения в учебной и профессиональной среде. Телесно-ориентированные практики выступают связующим звеном между развитием двигательных навыков, саморегуляцией и социальным взаимодействием, позволяя последовательно формировать те качества, которые принято обозначать как гибкие навыки и профессионально важные качества [15,25].

Профессионально важные качества и гибкие навыки обучающихся с РАС включают дисциплину, выносливость, соблюдение личных и профессиональных границ, умение запрашивать помощь, следовать инструкции и взаимодействовать с коллегами [7,18]. Именно эти качества нередко оказываются в дефиците при формально успешном освоении профессиональных компетенций, и именно они определяют реальную готовность выпускника к самостоятельной трудовой жизни.

Настоящее методическое пособие призвано систематизировать теоретические и практические подходы к применению адаптивной физической культуры и телесно-ориентированных практик как средства развития гибких навыков и профессионально важных качеств у обучающихся с РАС в системе среднего профессионального образования. В нём раскрываются психофизические особенности обучающихся с РАС, содержание профессионально важных качеств и гибких навыков, теоретические основания телесно-ориентированного подхода в АФК;

описываются организационно-методические условия проведения занятий, включая проектирование безопасной образовательной среды, входную оценку навыков и взаимодействие специалистов; представляется практический комплекс упражнений, дифференцированный по блокам «Развитие моторики и координации», «Саморегуляция и управление напряжением», «Коммуникация и социальные границы»; предлагаются критерии мониторинга эффективности и механизмы корректировки индивидуальных маршрутов.

Целевая группа пособия — обучающиеся с РАС, обучающиеся в системе СПО. Дифференциация целевой группы проводится по характеру индивидуальных потребностей: обучающихся с преимущественно двигательными трудностями; обучающихся с сенсорной перегрузкой; обучающихся с трудностями коммуникации и взаимодействия; обучающихся с трудностями поддержания внимания и включённости в деятельность.

Принципами построения пособия выступают системность, вариативность, индивидуальный маршрут, междисциплинарность и практико-ориентированность, что обеспечивает целостность и гибкость представленного материала.

Пособие адресовано преподавателям АФК, специалистам по телесно-ориентированным практикам, педагогам-психологам, мастерам производственного обучения, тьюторам, методистам, а также представителям некоммерческих организаций и предприятий-партнёров, участвующим в сопровождении, социализации и профессиональной ориентации лиц с РАС. Материалы пособия могут быть использованы при проектировании занятий по АФК, разработке индивидуальных образовательных маршрутов, программ сопровождения и адаптированных образовательных программ в системе СПО.

1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ АФК И ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРАКТИК ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС

1.1. Особенности развития обучающихся с РАС и их индивидуальные двигательные и сенсорные различия

Студенческий возраст представляет собой особый период в жизни человека, связанный с активным профессиональным становлением, расширением социальных связей и формированием самостоятельной жизненной позиции. Переход в систему среднего профессионального образования сопровождается сменой образовательной среды, изменением привычного распорядка, увеличением доли практико-ориентированных занятий, необходимостью взаимодействовать с новыми людьми — преподавателями, мастерами производственного обучения, однокурсниками, представителями администрации, работодателями в период практики. Для обучающихся с РАС этот этап сопряжён с дополнительными сложностями, поскольку сама структура профессионального образования предъявляет повышенные требования именно к тем сферам, которые при РАС оказываются наиболее уязвимыми: коммуникации, социальному взаимодействию, гибкости поведения, саморегуляции, сенсорной устойчивости и моторной координации [16,19]. Обучающийся оказывается в ситуации, когда от него ожидается самостоятельное планирование времени, соблюдение множества формальных и неформальных правил, быстрое переключение между разными видами деятельности, выстраивание отношений в коллективе, адекватное реагирование на замечания и критику, управление собственным состоянием в условиях повышенной нагрузки. Для молодого человека с РАС значительная часть этих задач не является автоматически доступной и требует специально организованной поддержки, в том числе средствами АФК [2,23].

Расстройства аутистического спектра представляют собой не единую нозологическую единицу, а широкий диапазон состояний, различающихся по глубине и структуре нарушений, уровню интеллектуального развития, состоянию речи, степени сформированности социальных навыков, наличию сопутствующих нарушений и индивидуальных особенностей. Современные научные представления рассматривают РАС как гетерогенную группу расстройств, объединённых общими признаками нарушений социального взаимодействия и коммуникации, а также наличием стереотипных форм поведения и ограниченных интересов, однако конкретные проявления этих нарушений могут существенно различаться у разных людей [29,30]. Один обучающийся может иметь сохранный интеллект, развитую речь и относительно успешно осваивать академическую программу, испытывая трудности преимущественно в неформальном общении и гибкости поведения. Другой может демонстрировать выраженные трудности речевой коммуникации, нуждаться в использовании альтернативных средств общения, требовать постоянного сопровождения и адаптации учебного материала. Третий может сочетать РАС с нарушениями интеллекта, двигательными расстройствами, эпилепсией или иными сопутствующими состояниями. Именно поэтому при построении работы с обучающимися с РАС необходимо опираться на принцип вариативности и индивидуального маршрута, учитывать не только общие закономерности, характерные для данной категории, но и уникальное сочетание особенностей каждого конкретного обучающегося [16,19]. Универсальные, единые для всех программы и методики в работе с данной категорией заведомо не могут быть эффективными.

Одной из наиболее значимых для занятий АФК является двигательная сфера. У значительной части лиц с РАС наблюдается моторная неловкость — собирательное обозначение нарушений, которые не связаны с органическим поражением опорно-двигательного аппарата, но проявляются в снижении

качества и точности движений, трудностях их планирования, координации и своевременного выполнения [9,10]. Моторная неловкость может проявляться по-разному: в неуклюжести при ходьбе и беге, в трудностях сохранения равновесия, в несоразмерности усилий, в неспособности быстро переключаться с одного движения на другое, в напряжённости и скованности движений, в избыточности сопутствующих движений, в трудностях воспроизведения заданного ритма. Нередко обучающийся внешне производит впечатление физически развитого человека, однако при выполнении конкретных заданий обнаруживается, что согласованность движений, их ритмичность и своевременность существенно страдают. Внешняя картина может вводить в заблуждение: обучающийся выглядит крепким, подвижным, способным к физическим нагрузкам, но при попытке выполнить сложнокоординированное действие обнаруживается выраженный дефицит моторного планирования и контроля [8]. Это создаёт риск как завышенных ожиданий со стороны педагогов, так и недооценки реальных трудностей самого обучающегося.

Нарушения крупной моторики проявляются в трудностях координации движений туловища и конечностей, в недостаточной устойчивости позы, в сложностях при выполнении движений, требующих одновременного участия нескольких мышечных групп, — например, при поворотах, наклонах, переносе тяжести тела, выполнении шагов с изменением направления, при подъёме и спуске по лестнице, при перемещении в пространстве с одновременным удержанием предметов [10]. Удержание позы, казалось бы, не требующее специальных усилий у большинства людей, для обучающегося с РАС может превращаться в отдельную задачу: длительное сохранение вертикального положения, особенно в сочетании с одновременным выполнением другой деятельности — слушанием, наблюдением, письмом, манипуляцией с инструментами, — нередко приводит к быстрому утомлению и снижению качества работы. Недостаточная устойчивость позы сказывается

и на выполнении профессиональных операций, требующих точности и стабильности: работа с инструментами, сборка, монтаж, пайка, шитьё, приготовление пищи, выполнение манипуляций с мелкими деталями — все эти виды деятельности опираются на способность сохранять рабочую позу и удерживать её в течение необходимого времени [8,10]. Если эта способность ограничена, страдает не только качество работы, но и её темп, а также возрастает риск ошибок и травматизации.

Нарушения мелкой моторики затрагивают точные, дифференцированные движения кисти и пальцев. Это проявляется в трудностях при письме, работе с мелкими деталями, использовании инструментов и приспособлений, выполнении операций, требующих точной дозировки усилия [10]. Для обучающихся, осваивающих профессии, связанные с ручным трудом, монтажом, сборкой, ремонтом, швейным делом, парикмахерским искусством или кулинарией, эти трудности имеют непосредственное практическое значение, поскольку напрямую влияют на скорость и качество выполнения профессиональных операций. Кроме того, затруднения мелкой моторики сказываются на учебной деятельности: конспектирование, работа с рабочими тетрадями, заполнение бланков, выполнение чертежей и схем, подготовка письменных ответов требуют значительных усилий и быстро истощают ресурс обучающегося. Нередко именно трудности мелкой моторики становятся причиной снижения темпа учебной работы и, как следствие, отставания в освоении программы, даже при сохранном интеллекте и достаточной мотивации [9]. Преподаватели, не знакомые с особенностями РАС, могут ошибочно интерпретировать замедленный темп письма как небрежность, недостаточную старательность или низкий уровень знаний, тогда как в действительности причина лежит в объективных моторных ограничениях.

Отдельным аспектом выступает координация движений и связанная с ней способность к моторному планированию. У лиц с РАС нередко

наблюдается недостаточность праксиса - способности выстраивать последовательность движений, необходимую для выполнения целостного действия. Простые, автоматизированные навыки могут осваиваться относительно успешно, тогда как сложные, многоэтапные действия, требующие предварительного планирования и последовательной реализации, вызывают затруднения. Это проявляется в необходимости многократного повторения инструкции, в трудностях переключения при изменении условий выполнения задания, в замедленном темпе освоения новых двигательных действий, в склонности к стереотипному воспроизведению уже освоенных движений. Обучающийся может успешно выполнять отдельные движения, но испытывать серьёзные трудности при их объединении в целостный двигательный акт [4,23].

Существенное значение имеют также особенности мышечного тонуса. У одних обучающихся с РАС наблюдается склонность к повышению тонуса, мышечная напряжённость, скованность движений, трудности расслабления. У других, напротив, отмечается снижение тонуса, вялость, недостаточная опора на мышцы при удержании позы. Колебания мышечного тонуса могут наблюдаться у одного и того же человека в зависимости от эмоционального состояния, уровня утомления, сенсорной нагрузки, времени суток, приёма лекарственных препаратов [12]. Мышечное напряжение нередко усиливается в ситуациях волнения, при выполнении незнакомых заданий, при необходимости действовать в условиях дефицита времени, что дополнительно затрудняет выполнение движений и повышает истощаемость. Повышенный тонус может проявляться в напряжённой позе, в скованности движений, в трудностях расслабления после нагрузки, в быстром наступлении мышечного утомления. Сниженный тонус проявляется в недостаточной устойчивости позы, в быстром наступлении усталости при удержании статического положения, в трудностях сохранения рабочей формы на протяжении занятия. Понимание особенностей мышечного тонуса конкретного обучающегося

позволяет преподавателю АФК подбирать адекватные упражнения, чередовать нагрузку и отдых, использовать приёмы, способствующие нормализации тонуса.

Темп и ритм движений у обучающихся с РАС также имеют свои особенности. Нередко наблюдается замедленный темп выполнения движений, особенно при освоении новых или сложных двигательных задач. Может страдать ритмическая организация движений, что проявляется в неравномерности, сбоях, трудностях воспроизведения заданного ритма, в склонности к ускорению или замедлению темпа без осознания этого [8]. Эти особенности важно учитывать при построении занятий, поскольку они требуют увеличения времени на освоение материала, использования внешних ритмических опор (счёт, метроном, музыкальное сопровождение, хлопки, голосовые команды), дробления сложных двигательных задач на более простые составляющие. Кроме того, темповые особенности могут влиять на способность обучающегося выполнять задания синхронно с другими участниками группы, что особенно важно при построении парных и групповых упражнений, направленных на развитие коммуникации и взаимодействия [25].

Не менее значимой, чем двигательная, является сенсорная сфера. Расстройства аутистического спектра практически всегда сопровождаются особенностями восприятия и обработки сенсорной информации, которые могут проявляться как в виде гиперчувствительности, так и в виде гипочувствительности к различным видам стимулов [2,3]. Эти особенности носят системный характер и затрагивают все основные модальности: слуховую, зрительную, тактильную, обонятельную, вкусовую, проприоцептивную, вестибулярную, интероцептивную [17]. Сенсорные особенности не являются второстепенными по отношению к двигательным или коммуникативным; они представляют собой самостоятельный и крайне значимый фактор, определяющий поведение, состояние и возможности

обучающегося с РАС в образовательной среде. Гиперчувствительность проявляется в повышенной реакции на звуки, свет, тактильные ощущения, запахи, температурные воздействия. Для обучающегося с РАС звук работающего оборудования в мастерской, шум в столовой, яркое освещение, прикосновение постороннего человека могут становиться источником выраженного дискомфорта и даже стресса, что снижает способность к концентрации, нарушает поведение и делает невозможным полноценное участие в занятии.

Гипочувствительность, напротив, проявляется в недостаточной реакции на сенсорные стимулы: обучающийся может не замечать боли, не реагировать на изменение температуры, не осознавать положение собственного тела в пространстве, что повышает риск травматизации и затрудняет формирование точных двигательных представлений [2,3]. Гипочувствительность к боли особенно опасна в условиях производственного обучения, поскольку обучающийся может не своевременно заметить повреждение, перегрев инструмента, неудобное положение, ведущее к перенапряжению. Гипочувствительность к температуре может приводить к тому, что обучающийся не замечает переохлаждения или перегрева, не реагирует на опасные температурные воздействия. Гипочувствительность к проприоцептивным сигналам затрудняет дозирование усилия и оценку положения тела, что сказывается на точности движений и повышает риск травм.

Особое место в сенсорной сфере занимают проприоцептивная и вестибулярная чувствительность, а также интероцепция. Проприоцептивная система обеспечивает ощущение положения тела и его частей в пространстве, а также степень мышечного усилия [6]. У лиц с РАС нередко наблюдается недостаточность или искаженность проприоцептивных сигналов, что проявляется в трудностях дозирования усилия — например, обучающийся может слишком сильно сжимать предмет, чрезмерно крепко держать ручку

или, напротив, недостаточно плотно удерживать инструмент. Недостаточность проприоцептивных ощущений затрудняет формирование схемы тела, что сказывается на точности и координированности движений, а также на способности оценивать собственные возможности [8]. Вместе с тем у части лиц с РАС наблюдается стремление к усиленной проприоцептивной стимуляции — потребность в глубоком давлении, в сжатии, в интенсивных физических нагрузках, что может рассматриваться как компенсаторный механизм, позволяющий получить недостающие ощущения от тела.

Интероцепция — способность воспринимать сигналы внутренней среды организма, такие как голод, усталость, напряжение, боль, — также может быть нарушена, что затрудняет своевременное распознавание собственных состояний и их регуляцию [12]. Обучающийся может не замечать нарастающего утомления до момента выраженного истощения, не осознавать признаки эмоционального напряжения, не связывать телесные ощущения с переживаемыми состояниями. Это существенно затрудняет саморегуляцию и повышает риск перегрузок, как физических, так и эмоциональных. Нарушения интероцепции также затрудняют формирование навыков самопомощи, поскольку для того, чтобы своевременно применить тот или иной приём регуляции, необходимо сначала заметить, что состояние изменилось. В связи с этим работа по развитию интероцепции становится важным направлением в рамках телесно-ориентированных практик [25].

Сенсорные особенности напрямую связаны с саморегуляцией. Способность регулировать своё состояние — уровень возбуждения, мышечное напряжение, эмоциональные реакции — во многом опирается на умение воспринимать и правильно интерпретировать сигналы собственного тела [12,32]. Если эти сигналы искажены, запаздывают или воспринимаются как чрезмерно интенсивные, саморегуляция становится значительно более сложной задачей. Перечисленные особенности не существуют изолированно. Двигательные трудности тесно связаны с сенсорными, сенсорные — с

особенностями саморегуляции, а саморегуляция, в свою очередь, определяет возможности коммуникации и социального взаимодействия. Обучающийся, испытывающий сенсорную перегрузку, с большей вероятностью демонстрирует двигательную скованность и трудности координации; обучающийся, не владеющий приёмами саморегуляции, быстрее утомляется и хуже справляется с заданиями, требующими точности и согласованности движений. Обучающийся, находящийся в состоянии повышенного напряжения, с большим трудом устанавливает контакты и поддерживает взаимодействие. Именно поэтому в рамках АФК целесообразно рассматривать двигательную и сенсорную сферы как взаимосвязанные компоненты единой системы, работа с которыми должна вестись комплексно. Воздействие на одну сферу неизбежно отражается на других, и наоборот, трудности в одной сфере могут усиливать трудности в другой.

Значимым аспектом являются и особенности внимания и работоспособности. Для обучающихся с РАС характерна неравномерность концентрации, быстрая истощаемость нервной системы, трудности переключения и распределения внимания [12]. Работоспособность может существенно колебаться не только в течение дня, но и в течение одного занятия, а также зависеть от сенсорной нагрузки, эмоционального состояния, качества сна и общего самочувствия. Всё это требует от преподавателя АФК гибкого планирования нагрузки, предусматривающего чередование видов деятельности, включение пауз, снижение интенсивности при появлении признаков утомления [25]. Трудности поддержания внимания проявляются в быстрой отвлекаемости, в снижении продуктивности при длительной однообразной деятельности, в необходимости частой смены видов активности. Вместе с тем при наличии интереса и мотивации обучающийся с РАС может демонстрировать высокую степень сосредоточенности и настойчивости, иногда превышающую показатели сверстников без особенностей развития [29]. Эта особенность представляет собой

значительный ресурс, который может быть использован при построении занятий по АФК, если удаётся связать двигательные задания с актуальными для обучающегося смыслами и интересами.

Эмоционально-волевая сфера обучающихся с РАС также имеет специфические черты. Нередко наблюдается повышенная тревожность, особенно в ситуациях неопределённости, новизны, изменения привычного порядка [32]. Трудности понимания социальных сигналов и предсказания поведения окружающих создают дополнительное напряжение в коммуникативных ситуациях. Волевая регуляция может быть неравномерной: обучающийся способен проявлять значительную настойчивость в деятельности, связанной с его интересами, но испытывать серьёзные затруднения при необходимости выполнять задания, не вызывающие внутреннего отклика. Эмоциональные реакции могут быть отсроченными или нестандартными по интенсивности, что затрудняет их своевременное распознавание и адекватный отклик со стороны окружающих [12]. Понимание этих особенностей позволяет преподавателю АФК более точно интерпретировать поведение обучающегося, избегать ошибочных выводов о его лени, нежелании заниматься или недостаточной мотивации, а также своевременно оказывать необходимую поддержку.

Коммуникативные особенности обучающихся с РАС заслуживают отдельного рассмотрения. Трудности социального взаимодействия являются одним из ключевых признаков расстройств аутистического спектра и проявляются в различных формах: в сложностях установления и поддержания зрительного контакта, в трудностях понимания невербальных сигналов, в буквальности восприятия речи, в затруднениях при инициировании и поддержании диалога, в нестандартном использовании интонации, мимики, жестов [29,30]. Обучающийся с РАС может испытывать трудности при необходимости обратиться с вопросом или просьбой, при участии в групповых формах работы, при неформальном общении со сверстниками. При этом

потребность в общении и стремление к установлению контактов могут быть сохранены, что создаёт внутренний конфликт между желанием и возможностью его реализовать. Этот конфликт может становиться источником дополнительного напряжения и эмоционального дискомфорта, что ещё больше затрудняет коммуникацию. В рамках занятий АФК создаются естественные условия для постепенного развития коммуникативных навыков через совместное выполнение упражнений, через необходимость согласовывать действия, через обсуждение результатов, что делает эти занятия значимым ресурсом не только для физического, но и для социального развития [25].

Индивидуальные различия обучающихся с РАС в двигательной и сенсорной сфере настолько значительны, что делают неэффективным применение единых, универсальных программ [16,19]. Один обучающийся может демонстрировать выраженную моторную неловкость при относительно сохранной сенсорной сфере, другой — напротив, относительно успешно справляться с двигательными заданиями, но испытывать серьёзные трудности при сенсорных перегрузках, третий — сочетать нарушения обоих типов. Различается также динамика: у одних обучающихся освоение двигательных навыков идёт поступательно, у других наблюдается волнообразный характер с периодами подъёма и спада, связанными с общим состоянием, медицинскими факторами, эмоциональным фоном. Существенно различаются и компенсаторные возможности, и предпочитаемые способы получения информации, и реакции на разные виды помощи. Всё это определяет необходимость тщательной диагностики и постоянного мониторинга, позволяющих своевременно корректировать содержание и организацию занятий [8,9].

С учётом изложенного дифференциация целевой группы может быть представлена следующим образом: обучающиеся с преимущественно двигательными трудностями — моторная неловкость, нарушения мелкой и

крупной моторики, трудности координации и удержания позы, недостаточность моторного планирования; обучающиеся с сенсорной перегрузкой - гипер- или гипочувствительность к сенсорным стимулам, трудности обработки сенсорной информации, повышенная истощаемость под воздействием сенсорных нагрузок. Понимание двигательных и сенсорных особенностей, обучающихся с РАС является необходимой основой для построения занятий по адаптивной физической культуре с использованием телесно-ориентированных практик. Именно эти особенности определяются как ограничения, которые необходимо учитывать, так и ресурсы, на которые можно опираться в развитии саморегуляции, гибких навыков и профессионально важных качеств. Двигательная сфера предоставляет возможность целенаправленного воздействия на состояние человека через работу с телом, дыханием, мышечным тонусом.

Таким образом, рассмотрение особенностей развития обучающихся с РАС показывает, что эффективная работа с данной категорией обучающихся в системе СПО требует отказа от упрощённых, универсальных подходов и перехода к гибкой, дифференцированной, индивидуально ориентированной практике [16,19]. Двигательные, сенсорные, эмоционально-волевые и коммуникативные особенности образуют сложную взаимосвязанную систему, воздействие на которую возможно лишь при условии их целостного понимания и учёта в реальной педагогической деятельности. Именно на этой основе становится возможным построение занятий по АФК с использованием телесно-ориентированных практик, направленных на развитие гибких навыков, профессионально важных качеств и успешную социально-трудовую адаптацию обучающихся с РАС.

1.2. Профессионально важные качества и гибкие навыки

у обучающихся с РАС

В современном понимании профессиональная успешность выпускника системы среднего профессионального образования определяется не только и не столько уровнем владения специальными знаниями и умениями, сколько сформированностью универсальных социально-психологических качеств, которые принято обозначать как гибкие навыки. Под гибкими навыками понимаются универсальные социально-психологические качества, которые не зависят от конкретной профессии, но помогают эффективно работать, общаться с людьми и управлять своей карьерой [7,18]. В отличие от профессиональных, или жёстких навыков, которые связаны с конкретной предметной областью и могут быть измерены через стандартизированные испытания, гибкие навыки носят надпрофессиональный характер, формируются на протяжении всей жизни и во многом определяют способность человека к адаптации в изменяющихся условиях, к выстраиванию продуктивных отношений с окружающими, к управлению собственным состоянием и поведением [7,20]. Именно эти качества становятся решающим фактором при трудоустройстве, профессиональной адаптации и карьерном продвижении, особенно для лиц с особыми образовательными потребностями, к числу которых относятся обучающиеся с РАС [19,24].

Для удобства анализа все гибкие навыки могут быть разделены на пять ключевых блоков. Первый блок — коммуникативные навыки, включающие активное слушание, эмпатию, навык ведения переговоров, командную работу, самопрезентацию, убеждение и аргументацию [7,20]. Вторым блоком — интеллектуальные навыки, или навыки мышления, к которым относятся критическое мышление, креативность, системное мышление, поиск и анализ информации, принятие решений [7,18]. Третьим блоком — волевые навыки, или навыки управления собой, включающие тайм-менеджмент,

стрессоустойчивость, адаптивность, целеполагание, дисциплину [7,22]. Четвёртый блок — лидерские навыки, или навыки управления процессами, в числе которых делегирование, управление конфликтами, мотивация окружающих, наставничество. Пятый блок — эмоциональный интеллект, включающий саморегуляцию, понимание чужих границ, конструктивную реакцию на критику [15,32]. Такая классификация отражает наиболее распространённый подход к структурированию гибких навыков и позволяет системно рассматривать их формирование в образовательном процессе.

Однако применительно к выпускникам с расстройствами аутистического спектра развитие гибких навыков имеет свою выраженную специфику, обусловленную характером нарушений и особенностями социальной ситуации развития. Для лиц с РАС именно социальное взаимодействие и адаптация вызывают наибольшие трудности, что делает формирование гибких навыков не просто желательным, а критически необходимым условием успешного трудоустройства и профессиональной самореализации [19,29]. Исследования показывают, что выпускники с РАС, демонстрирующие достаточный уровень профессиональной подготовки, но испытывающие выраженные трудности в социальном взаимодействии и коммуникации, с большей вероятностью теряют работу или не проходят испытательный срок. При этом фокус внимания должен смещаться с «классических» лидерских качеств, предполагающих управление другими людьми, на навыки базовой социальной автономии, рабочей коммуникации и самоадвокации, которые обеспечивают саму возможность включения в трудовую деятельность и сохранения в ней. Иными словами, для обучающегося с РАС первостепенное значение приобретают не столько навыки управления командой, сколько способность самостоятельно организовать свою работу, своевременно сообщить о трудностях, запросить необходимую помощь и позаботиться о собственном состоянии [24,31].

С учётом изложенного весь комплекс необходимых гибких навыков для обучающихся с РАС может быть представлен в виде четырёх практических блоков, отражающих приоритетные направления формирования гибких навыков в контексте подготовки к профессиональной деятельности и трудовой занятости. Первый блок — социально-бытовая адаптация на рабочем месте, представляющая собой базовый уровень готовности к труду. Сюда входит соблюдение регламентов и трудовой дисциплины, то есть понимание и чёткое выполнение фиксированных правил: приходить вовремя, соблюдать дресс-код, обедать в строго отведённое время, следовать установленному распорядку [21]. Ориентация в пространстве и времени предполагает умение самостоятельно добираться до работы, ориентироваться в здании предприятия или офиса, планировать свой рабочий день по часам [21]. Гигиена и опрятность включают поддержание аккуратного внешнего вида и чистоты своего рабочего места без напоминаний со стороны коллег [21]. Для обучающегося с РАС эти, казалось бы, простые требования могут представлять серьёзный вызов, поскольку они опираются на способность к самостоятельному планированию, на чувство времени, на понимание социальных норм, которые при РАС часто оказываются нарушенными. Формирование этих навыков требует целенаправленной работы, в том числе средствами АФК, поскольку телесные практики позволяют развивать чувство времени, ритма, пространственную ориентировку, способность к самоорганизации через телесный опыт.

Второй блок — рабочая коммуникация, то есть навыки взаимодействия, необходимые для выполнения трудовых задач. Понимание и выполнение инструкций предполагает умение выслушать или прочитать задачу, зафиксировать её и алгоритмично выполнить [29,30]. Для обучающихся с РАС это может быть затруднено в силу особенностей восприятия речи, трудностей удержания многоэтапных инструкций, склонности к буквальному пониманию сказанного. Запрос помощи, или инициация контакта, представляет собой

способность преодолеть барьер и вовремя сказать наставнику или коллеге: «Я застрял на этом этапе, мне нужна подсказка», вместо того чтобы бросить задачу [24,29]. Это качество имеет для лиц с РАС особое значение, поскольку трудности коммуникации нередко приводят к тому, что обучающийся, столкнувшись с препятствием, предпочитает прекратить работу, а не обратиться за помощью. Экологичное сообщение о проблемах — умение спокойно информировать руководство о трудностях, поломке оборудования или плохом самочувствии. Принятие конструктивной критики — понимание того, что исправление ошибок в работе является нормальным процессом, а не личным осуждением или наказанием. Все эти навыки формируются в реальной деятельности, и занятия по адаптивной физической культуре создают для этого благоприятные условия, поскольку в двигательной деятельности естественным образом возникают ситуации, требующие уточнения задания, обращения за помощью, обсуждения результатов, реагирования на замечания [4,25].

Третий блок — самоадвокация, то есть защита своих интересов, что для лиц с РАС приобретает особую значимость. Понимание своих особенностей и триггеров — способность выпускника осознавать, какие факторы вызывают у него сенсорную перегрузку или стресс, например, слишком яркий свет, шум, частые разговоры за спиной [2,3]. Без такого осознания невозможно своевременное принятие мер, предотвращающих срыв или перегрузку. Формулирование запроса на адаптацию — умение вежливо и аргументированно попросить работодателя о минимальных разумных приспособлениях: разрешить работать в шумоподавляющих наушниках, пересесть в более тихий угол комнаты, дублировать все задачи письменно в мессенджер [19,24]. Самоадвокация предполагает не только знание своих прав, но и владение коммуникативными навыками, необходимыми для их отстаивания, а также достаточный уровень уверенности в себе и самоуважения. В научной литературе самоадвокация рассматривается как

способность понимать, сообщать и отстаивать свои потребности и права, и признаётся краеугольным камнем поддержки занятости, ориентированной на включение лиц с РАС. Телесно-ориентированные практики вносят значительный вклад в формирование самоадвокации, поскольку работа с телом позволяет развивать осознание собственных состояний, различать сигналы перегрузки и усталости, формировать более точный образ себя и своих возможностей [12,25].

Четвёртый блок — эмоциональная саморегуляция, то есть управление собой. Распознавание усталости и перегрузки — навык вовремя заметить приближение мелтдауна, то есть срыва, или шатдауна, то есть ухода в себя, и взять легальную пятиминутную паузу для восстановления [12,32]. Этот навык непосредственно связан с interoцептивной чувствительностью, о которой говорилось в предыдущем параграфе, и требует специально организованной работы по развитию осознания телесных сигналов. Совладание с изменениями, или гибкость, — базовая готовность к тому, что привычный план работы может измениться, например, отключили интернет или перенесли совещание, и умение переключиться на альтернативную задачу без паники. Для обучающихся с РАС, склонных к ригидности, к следованию привычному порядку, к трудностям переключения, формирование этого навыка представляет значительную сложность и требует постепенной, систематической работы [32]. Исследования показывают, что нарушения эмоциональной регуляции встречаются у лиц с РАС значительно чаще, чем у их нормотипичных сверстников, и могут становиться серьёзным барьером на пути к желаемым социальным, образовательным и трудовым результатам. Именно эмоциональная саморегуляция является тем ядром, вокруг которого выстраиваются остальные гибкие навыки, поскольку без способности управлять своим состоянием невозможно ни продуктивное общение, ни своевременный запрос помощи, ни конструктивное реагирование на критику [11,32].

Сопоставляя общую структуру гибких навыков, включающую коммуникативные, интеллектуальные, волевые, лидерские навыки и эмоциональный интеллект, с выделенными практическими блоками, значимыми для лиц с РАС, можно увидеть, что последние представляют собой не альтернативу, а конкретизацию и переработку общей структуры применительно к особым образовательным потребностям данной категории обучающихся. Коммуникативные навыки в адаптированном виде трансформируются в навыки рабочей коммуникации, где акцент делается на понимании инструкций, своевременном запросе помощи, экологичном сообщении о проблемах и принятии критики [29,30]. Волевые навыки и эмоциональный интеллект конкретизируются в блоке эмоциональной саморегуляции, где центральное место занимают распознавание усталости и перегрузки, а также совладание с изменениями [12,32]. Интеллектуальные навыки, в частности принятие решений, в контексте самоадвокации приобретают форму осознанного выбора способов адаптации и формулирования запроса. Лидерские навыки в их классическом понимании, связанные с управлением другими людьми, для большинства обучающихся с РАС не являются приоритетными на этапе вхождения в профессию; первостепенное значение имеют навыки социально-бытовой адаптации, обеспечивающие базовую готовность к труду [19,21].

Отдельного внимания заслуживает вопрос о соотношении профессионально важных качеств и гибких навыков. Профессионально важные качества традиционно рассматриваются как совокупность психофизиологических и личностных характеристик, обеспечивающих успешное овладение профессией и эффективное выполнение трудовой деятельности [7,18]. К ним относятся, в частности, дисциплина, выносливость, соблюдение личных и профессиональных границ, умение запрашивать помощь, следование инструкции, взаимодействие с коллегами. Нетрудно заметить, что эти качества во многом пересекаются с гибкими навыками,

рассмотренными в четырёх практических блоках. Дисциплина соотносится с соблюдением регламентов и трудовой дисциплины, выносливость - со способностью сохранять работоспособность, соблюдение границ - с пониманием чужих границ и самоадвокацией, умение запрашивать помощь - с блоком рабочей коммуникации, следование инструкции - с пониманием и выполнением инструкций, взаимодействие с коллегами - с коммуникативными навыками. Такое пересечение не случайно: профессионально важные качества в современном понимании всё чаще рассматриваются как прикладное выражение гибких навыков в конкретной профессиональной деятельности. Для обучающихся с РАС это означает, что развитие гибких навыков является не дополнительной задачей, а необходимым условием формирования профессионально важных качеств [19,24].

В контексте изложенного особую значимость приобретает целенаправленное формирование гибких навыков у обучающихся с РАС в процессе освоения образовательной программы СПО. Это формирование не должно быть стихийным; оно требует специально организованной работы, включающей диагностику исходного уровня сформированности навыков, определение приоритетных направлений, подбор адекватных методов и форм работы, мониторинг динамики и своевременную корректировку индивидуальных маршрутов [16,19]. АФК и телесно-ориентированные практики занимают в этой работе особое место, поскольку они позволяют формировать гибкие навыки не путём абстрактного информирования, а через реальный телесный опыт, через проживание ситуаций взаимодействия, через освоение приёмов регуляции собственного состояния, что обеспечивает более глубокое и устойчивое усвоение [15,25].

Таким образом, профессионально важные качества и гибкие навыки обучающихся с РАС представляют собой сложную, многоуровневую систему, включающую как базовые навыки социально-бытовой адаптации, так и более

сложные навыки рабочей коммуникации, самоадвокации и эмоциональной саморегуляции. Сформированность этих навыков является критически важным условием успешного трудоустройства, профессиональной адаптации и сохранения трудовой занятости лиц с РАС [24,30]. Развитие этих навыков требует системной, целенаправленной работы, интегрированной в образовательный процесс и учитывающей индивидуальные особенности каждого обучающегося. Адаптивная физическая культура с использованием телесно-ориентированных практик создаёт благоприятные условия для формирования этих навыков, поскольку опирается на реальный телесный опыт, на естественные ситуации взаимодействия и на возможность постепенного освоения приёмов саморегуляции [4,25]. Именно этот потенциал АФК и телесно-ориентированных практик определяет их роль как средства развития гибких навыков и профессионально важных качеств у обучающихся с РАС.

1.3. Телесно-ориентированный подход в АФК: двигательные, дыхательные и релаксационные практики

Телесно-ориентированный подход в АФК представляет собой методологическую основу, в рамках которой тело человека рассматривается не как объект механического воздействия, а как интегральная система, неразрывно связанная с психическими процессами, эмоциональными состояниями и социальным опытом [15,25]. В отличие от традиционного подхода, ориентированного преимущественно на развитие отдельных физических качеств - силы, выносливости, быстроты, гибкости, телесно-ориентированный подход акцентирует внимание на формировании целостного телесного опыта, на осознании собственного тела, его состояний, возможностей и ограничений, на способности использовать телесные ощущения как источник информации о себе и как инструмент регуляции своего состояния [4,23]. Для обучающихся с РАС, у которых, как было показано в предыдущих параграфах, наблюдаются выраженные особенности

двигательной, сенсорной и эмоционально-волевой сферы, такой подход приобретает особую ценность, поскольку позволяет работать не с отдельными симптомами, а с целостной системой «тело - психика - поведение», обеспечивая тем самым более глубокое и устойчивое влияние на развитие навыков саморегуляции и социального взаимодействия [19,25].

Теоретические основания телесно-ориентированного подхода в адаптивной физической культуре восходят к фундаментальным работам отечественных и зарубежных исследователей, заложивших представления о взаимосвязи движения, психики и телесного опыта. Одним из ключевых является учение Н.А. Бернштейна о построении движений, в котором движение рассматривается не как механическая реакция на внешний стимул, а как активный процесс, направляемый образом потребного будущего и реализуемый через многоуровневую иерархическую систему [5,6]. Бернштейн выделил несколько уровней построения движений, каждый из которых выполняет специфическую функцию: от регуляции мышечного тонуса и поддержания позы до выполнения сложных предметных действий, и смысловых двигательных актов. Принципиально важным для понимания телесно-ориентированного подхода является положение о том, что каждый уровень построения движений связан с определённым уровнем психической регуляции, а нарушение или недостаточность одного из уровней неизбежно сказывается на качестве движения в целом [5]. Для обучающихся с РАС, у которых нередко страдают именно базовые уровни - регуляция тонуса, устойчивость позы, синергии, - работа с телесностью предполагает последовательное выстраивание этих уровней, начиная с самых простых и постепенно переходя к более сложным. Только при условии сформированности базовых уровней становится возможным полноценное освоение сложных двигательных навыков и, что не менее важно, произвольная регуляция состояния через движение [8,10].

Не менее значимой теоретической опорой выступает теория функциональных систем П.К. Анохина, согласно которой любая целенаправленная деятельность организма - будь то движение, восприятие или эмоциональная реакция - организуется как динамическая функциональная система, включающая афферентный синтез, принятие решения, формирование акцептора результата действия, само действие и обратную афферентацию о достигнутом результате [16]. Функциональная система не является жёстко закреплённой анатомической структурой; она формируется прижизненно, под влиянием актуальных задач и условий деятельности, и может перестраиваться в зависимости от меняющихся обстоятельств. Это положение имеет принципиальное значение для практики адаптивной физической культуры: оно означает, что телесные практики способны не просто тренировать отдельные мышцы или движения, но формировать новые функциональные системы, обеспечивающие более эффективную регуляцию поведения и состояния. Для обучающегося с РАС, у которого многие функциональные системы оказываются недостаточно сформированными или ригидными, телесно-ориентированные практики создают условия для их постепенного выстраивания и гибкой перестройки. Обратная афферентация, о которой говорил Анохин, в контексте телесных практик приобретает особое значение: именно через ощущение собственного тела, через отслеживание результата движения обучающийся учится замечать изменения своего состояния и вносить коррективы, что составляет основу саморегуляции [12,32].

Зарубежным теоретическим истоком телесно-ориентированного подхода является концепция мышечного панциря, разработанная В. Райхом. Райх рассматривал хроническое мышечное напряжение не как случайное явление, а как устойчивый паттерн, формирующийся в ответ на подавление эмоций и травматический опыт [13,25]. Этот паттерн, названный им мышечным, или характерологическим, панцирем, выполняет защитную функцию, но одновременно ограничивает подвижность, снижает

чувствительность и блокирует естественное выражение чувств. Райх выделял семь основных сегментов тела, в которых локализуется мышечное напряжение: глазной, оральный, горловой, грудной, диафрагмальный, брюшной и тазовый, — и полагал, что последовательное расслабление этих сегментов способствует не только снятию мышечного напряжения, но и освобождению подавленных эмоций, восстановлению естественной телесной чувствительности и улучшению общего психоэмоционального состояния [25]. Хотя концепция Райха разрабатывалась в рамках психотерапевтической практики и не была непосредственно ориентирована на работу с лицами с РАС, её основная идея - о связи хронического мышечного напряжения с эмоциональными и поведенческими особенностями - сохраняет свою значимость и для АФК [15,25]. У обучающихся с РАС нередко наблюдается повышенный мышечный тонус, скованность, напряжённость в определённых группах мышц, что может быть связано как с сенсорными особенностями, так и с хроническим эмоциональным напряжением, вызванным необходимостью постоянно адаптироваться к среде, которая не всегда учитывает их потребности. Работа с мышечным напряжением через телесно-ориентированные практики позволяет постепенно снижать этот тонус, создавая более благоприятные условия для движения, восприятия и взаимодействия. [15,25]

Двигательные практики занимают центральное место в телесно-ориентированном подходе и включают широкий спектр упражнений, направленных на развитие осознания собственного тела, его положения в пространстве, качества и характера движений [2,23]. К ним относятся упражнения на развитие крупной и мелкой моторики, на координацию движений, на устойчивость позы, на дифференциацию мышечных усилий, на пространственную ориентировку, на чувство ритма и темпа. В отличие от традиционных физических упражнений, где акцент делается на достижении количественного результата - скорости, силы, амплитуды, - в телесно-

ориентированных двигательных практиках первостепенное значение приобретает качество внимания, направленного на тело. Обучающемуся предлагается не просто выполнить движение, но и заметить, как оно ощущается, какие мышцы задействованы, как меняется дыхание, что происходит с телом в процессе движения и после него. Такое смещение акцента с результата на процесс позволяет формировать у обучающихся с РАС тот внутренний сенсорный опыт, который, как правило, оказывается у них дефицитным. Многие обучающиеся с РАС испытывают значительные трудности с восприятием сигналов собственного тела: они могут не замечать, что устали, не осознавать, что мышцы напряжены, не различать, где именно локализуется дискомфорт. Двигательные практики, построенные на принципе осознанного движения, позволяют постепенно развивать эту способность, создавая основу для более точного распознавания собственных состояний [12,32].

Важнейшим компонентом телесно-ориентированного подхода являются проприоцептивные практики, направленные на активизацию и уточнение ощущений, поступающих от мышц, суставов и связок [2,3,6]. Проприоцептивная система обеспечивает человеку чувство положения тела и его частей в пространстве, а также ощущение степени мышечного усилия. У обучающихся с РАС проприоцептивные сигналы нередко оказываются недостаточно чёткими или искажёнными, что проявляется в трудностях дозирования усилия, в неуверенности движений, в сложностях с оценкой собственных физических возможностей. Проприоцептивные практики включают упражнения с сопротивлением, с отягощением, с глубоким давлением, с напряжением и последующим расслаблением отдельных мышечных групп, с активным прощупыванием и осознанием суставов и конечностей. Эти упражнения не только улучшают собственно двигательные функции, но и создают более чёткую «схему тела» — внутреннее представление о собственном теле, его границах, пропорциях, возможностях.

Сформированная схема тела, в свою очередь, является основой для развития произвольной регуляции: для того чтобы управлять своим состоянием, необходимо прежде всего ощущать своё тело, понимать, где оно находится, что с ним происходит и как на это можно повлиять [12,25].

Релаксационные практики в телесно-ориентированном подходе направлены на снижение мышечного напряжения, восстановление естественного тонуса и создание состояния покоя, необходимого для восстановления ресурсов организма [12,25]. Для обучающихся с РАС эти практики имеют особое значение, поскольку хроническое напряжение, связанное с постоянной сенсорной нагрузкой, необходимостью адаптироваться к социальным требованиям и преодолевать коммуникативные трудности, приводит к накоплению усталости и истощению. Релаксационные упражнения могут включать последовательное расслабление различных мышечных групп, упражнения на ощущение тяжести и тепла в теле, пассивные движения, мягкое растяжение, упражнения с использованием различных поверхностей и предметов. Принципиально важно, что релаксация в телесно-ориентированном подходе не сводится к простому «расслаблению» как отказу от активности; она представляет собой активный процесс обучения, в ходе которого обучающийся осваивает навык произвольного управления мышечным тонусом [12]. Этот навык является базовым для саморегуляции: способность сознательно снижать напряжение в теле открывает возможность управлять и эмоциональным состоянием, поскольку между мышечным напряжением и эмоциональным возбуждением существует тесная взаимосвязь.

Дыхательные практики занимают в телесно-ориентированном подходе важное, но не единственное место, и их использование требует особой осторожности и индивидуализации [12,25]. Дыхание является единственной вегетативной функцией, которая доступна произвольной регуляции, и это делает его мощным инструментом влияния на состояние человека. Однако у

обучающихся с РАС дыхательные упражнения могут вызывать дополнительные трудности: повышенная чувствительность к телесным ощущениям, тревога при сосредоточении на внутренних процессах, склонность к гипервентиляции при попытке изменить привычный паттерн дыхания [12]. Поэтому дыхательные практики в работе с данной категорией обучающихся должны использоваться дозированно, преимущественно в форме естественного, ненавязчивого включения дыхательных упражнений в структуру двигательной деятельности, без акцента на глубоком дыхании или длительных задержках [25]. Простые упражнения, такие как удлинение выдоха, дыхание в заданном ритме, синхронизация дыхания с движением, могут быть интегрированы в двигательные задания и не восприниматься обучающимися как отдельная «дыхательная гимнастика». Такой подход позволяет использовать регулирующий потенциал дыхания, не создавая дополнительного напряжения и не провоцируя сенсорный дискомфорт [12].

Кроме того, телесно-ориентированные практики позволяют работать с сенсорной перегрузкой, которая является одним из наиболее значимых факторов, затрудняющих участие обучающихся с РАС в образовательном процессе [2,3]. Сенсорная перегрузка возникает, когда объём и интенсивность сенсорных стимулов превышают возможности нервной системы по их обработке, что приводит к нарастающему напряжению, снижению концентрации, эмоциональному срыву или уходу в себя [3,17]. Телесные практики, направленные на регуляцию мышечного тонуса и дыхания, позволяют снижать уровень возбуждения нервной системы, создавая условия для более эффективной обработки сенсорной информации. Проприоцептивные упражнения с глубоким давлением, с сопротивлением, с отягощением активируют проприоцептивную систему, которая оказывает успокаивающее, организующее воздействие на нервную систему, помогая обучающемуся вернуться в более стабильное состояние. Релаксационные практики способствуют снижению мышечного напряжения, которое нередко

накапливается в течение дня и становится дополнительным источником дискомфорта [12].

Не менее важным является влияние телесно-ориентированных практик на коммуникацию и социальное взаимодействие [25,29]. На первый взгляд может показаться, что работа с телом имеет мало общего с развитием навыков общения, однако это не так. Телесный опыт лежит в основе социального взаимодействия: способность чувствовать своё тело, осознавать его границы, регулировать дистанцию, согласовывать свои движения с движениями других людей — всё это составляет фундамент невербальной коммуникации [29,30]. У обучающихся с РАС, которые часто испытывают трудности в понимании невербальных сигналов и в соблюдении социальных границ, телесно-ориентированные практики создают возможность для формирования этих навыков через непосредственный телесный опыт [25]. Парные и групповые упражнения, включающие синхронизацию движений, передачу движения по кругу, совместное удержание позы, упражнения с дистанцией и прикосновением, позволяют обучающемуся на практике осваивать те аспекты взаимодействия, которые в обычной жизни вызывают затруднения. При этом телесный контакт и совместные действия происходят в структурированной, безопасной форме, что снижает тревогу и создаёт условия для постепенного расширения коммуникативного репертуара [29,30].

Особого внимания заслуживает связь телесно-ориентированных практик с развитием произвольной регуляции [12,32]. Саморегуляция представляет собой сложный многоуровневый процесс, включающий способность замечать изменения своего состояния, понимать их причины, выбирать адекватные способы реагирования и реализовывать их. Телесные практики вносят вклад в каждый из этих компонентов. Осознание телесных ощущений развивает способность замечать изменения состояния на ранних этапах, когда они ещё не стали критическими. Понимание связи между телесными ощущениями и эмоциональными состояниями формируется через

опыт наблюдения за тем, как напряжение в теле сопровождается тревогой, а расслабление — успокоением. Выбор способов реагирования становится возможным благодаря освоению конкретных приёмов — дыхательных, двигательных, релаксационных, — которые обучающийся может применять самостоятельно [25]. И наконец, реализация выбранного способа требует определённого уровня волевой регуляции, которая также тренируется в процессе регулярных занятий. Таким образом, телесно-ориентированные практики создают целостную систему работы с саморегуляцией, воздействуя на все её компоненты.

Таким образом, телесно-ориентированный подход в адаптивной физической культуре представляет собой целостную методологическую систему, опирающуюся на фундаментальные положения о взаимосвязи движения, психики и телесного опыта, разработанные в трудах Н.А. Бернштейна, П.К. Анохина, В. Райха и их последователей [2,6,16,25]. Двигательные, проприоцептивные, релаксационные и — в дозированной форме — дыхательные практики создают условия для развития осознания собственного тела, для формирования более точной схемы тела, для регуляции мышечного тонуса и эмоционального состояния, для освоения навыков саморегуляции и для расширения коммуникативного репертуара через невербальные каналы взаимодействия [12,25]. Для обучающихся с РАС, у которых именно эти сферы оказываются наиболее уязвимыми, телесно-ориентированные практики представляют собой не просто один из методов адаптивной физической культуры, а необходимый компонент комплексной работы, обеспечивающий связь между физическим развитием, саморегуляцией и социальной адаптацией. Именно эта связь и делает телесно-ориентированные практики средством развития гибких навыков и профессионально важных качеств, востребованных в учебной и профессиональной деятельности [24,25].

2. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО АФК С ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМИ ПРАКТИКАМИ

2.1. Проектирование безопасной образовательной среды с учётом индивидуальных потребностей обучающихся

Проектирование безопасной образовательной среды для занятий АФК с обучающимися с РАС представляет собой не просто соблюдение санитарно-гигиенических норм и требований техники безопасности, а целенаправленное создание условий, в которых сенсорные, двигательные и эмоциональные особенности обучающихся учитываются на уровне организации пространства, режима освещения, звукового фона и структуры самого занятия [16,19]. Как было показано в первой главе, у обучающихся с РАС часто наблюдаются гипер- или гипочувствительность к сенсорным стимулам, трудности обработки сенсорной информации, повышенная истощаемость и склонность к сенсорным перегрузкам [2,3,17]. В условиях спортивного зала или тренажёрного помещения эти особенности проявляются особенно остро, поскольку сама среда физической активности насыщена движением, звуками, тактильными ощущениями и требует от обучающегося постоянной мобилизации [4,25]. Если среда не адаптирована, она становится источником дополнительного стресса, что снижает эффективность занятий и может приводить к отказу от участия, эмоциональным срывам или уходу в себя. Именно поэтому проектирование безопасной образовательной среды следует рассматривать как первый и обязательный шаг в построении системы работы по АФК с данной категорией обучающихся [19,25].

Первое, на что необходимо обратить внимание при организации пространства для занятий АФК, - это освещение. Для обучающихся с РАС характерна повышенная чувствительность к световым стимулам, которая может проявляться в дискомфорте при ярком свете, в болезненной реакции на

мерцание люминесцентных ламп, в быстрой утомляемости при работе в условиях резкого контраста или бликов [2,3]. Мерцание, даже если оно не воспринимается как таковое на сознательном уровне, создаёт дополнительную нагрузку на нервную систему и может провоцировать нарастающее напряжение, головную боль и снижение концентрации [12,17]. Поэтому при проектировании среды спортивного зала целесообразно по возможности использовать естественное освещение, а при его недостатке - тёплые, рассеянные источники света, не создающие резких теней и бликов. Если зал оборудован люминесцентными лампами, следует рассмотреть возможность их замены на светодиодные аналоги с мягким свечением или, при невозможности замены, использовать светорассеивающие экраны [2,3]. Для обучающихся с выраженной светочувствительностью может быть предусмотрена возможность использования кепки с козырьком или солнцезащитных очков во время занятия, если это не противоречит требованиям безопасности. Кроме того, важно избегать резких перепадов освещённости при переходе из одного помещения в другое, поскольку адаптация к изменению светового режима у обучающихся с РАС может занимать больше времени и сопровождаться дискомфортом [12].

Не менее значимым фактором является звуковой фон. Спортивный зал - это пространство, в котором естественным образом возникают громкие и внезапные звуки: свисток, стук мяча, скрип обуви, звук падающего инвентаря, голоса других занимающихся [25]. Для обучающегося с РАС, особенно при наличии слуховой гиперчувствительности, такие звуки могут становиться источником выраженного стресса и сенсорной перегрузки [2,3,17]. Снижение уровня шума достигается как техническими, так и организационными средствами. К техническим относится использование звукопоглощающих материалов - матов, мягких покрытий на стенах и полу, резиновых накладок на ножки стульев и скамеек, которые гасят вибрацию и снижают гулкость помещения. К организационным - замена свистка на визуальный сигнал или

мягкий звуковой сигнал, предварительное предупреждение обучающегося о предстоящем громком звуке, использование тихого инвентаря (мягкие мячи, лёгкие гантели, нескользящие коврики) [25]. Для обучающихся, которые особенно чувствительны к звукам, может быть предусмотрена возможность использования шумоподавляющих наушников или берушей во время занятия, особенно в моменты, когда уровень шума неизбежно повышается. Кроме того, важно избегать резких, неожиданных звуков, которые могут спровоцировать сенсорный срыв, и по возможности создавать предсказуемую звуковую среду, в которой обучающийся заранее знает, какие звуки его ожидают [12,25].

Организация пространства спортивного зала также требует специального внимания. Для обучающихся с РАС характерна потребность в структурированной, предсказуемой среде, в которой каждый элемент имеет своё место и назначение [19,25]. Хаотичное, перегруженное пространство затрудняет ориентировку и повышает тревожность [12]. Поэтому пространство зала целесообразно зонировать, выделяя несколько функциональных зон: зону для разминки и общеразвивающих упражнений, зону для выполнения основных двигательных заданий, зону для отдыха и сенсорной разгрузки, зону для хранения инвентаря [15,25]. Границы между зонами могут быть обозначены визуально - цветной разметкой на полу, конусами, лентами, ширмами - чтобы обучающийся мог легко определить, где он находится и что там можно делать. Визуальная структура пространства снижает необходимость в постоянных словесных указаниях и помогает обучающемуся самостоятельно ориентироваться в зале [29]. Кроме того, важно учитывать расположение рабочего места, обучающегося: оно не должно находиться в проходе, у окна с ярким светом или рядом с источниками громких звуков. Если обучающийся занимается с индивидуальным инвентарём, его место должно быть организовано так, чтобы всё необходимое находилось в зоне досягаемости, а лишние предметы не отвлекали внимание [25].

Организация самого занятия также является компонентом безопасной образовательной среды. Для обучающихся с РАС особенно важна предсказуемость и чёткая структура: они должны понимать, что будет происходить на занятии, в какой последовательности, сколько времени займёт каждый этап и что будет после него. Поэтому занятие целесообразно строить по единой, повторяющейся схеме, включающей подготовительную, основную и заключительную части, с постепенным переходом от одного этапа к другому. Визуальное расписание, представленное в виде последовательности карточек с пиктограммами или фотографиями, помогает обучающемуся удерживать в сознании структуру занятия и снижает тревогу, связанную с неопределённостью. Каждый этап занятия должен быть обозначен понятным для обучающегося образом, а переход от одного этапа к другому — сопровождаться предупреждением, чтобы обучающийся успел подготовиться к смене деятельности [25].

Отдельного внимания заслуживает вопрос о сенсорной разгрузке во время занятия. Даже при хорошо адаптированной среде обучающийся с РАС может испытывать нарастающее напряжение, связанное с сенсорной нагрузкой, двигательными усилиями или эмоциональным напряжением [3,17]. Поэтому в структуру занятия целесообразно включать короткие паузы для сенсорной разгрузки, во время которых обучающийся может уйти в специально отведённую зону отдыха, снять напряжение, восстановить силы [25]. Такая зона может быть оборудована мягким покрытием, подушками, утяжелённым одеялом, сенсорными игрушками, которые помогают стабилизировать состояние. Важно, чтобы возможность уйти в зону отдыха была легальной, то есть не воспринималась как нарушение дисциплины или проявление слабости. Обучающийся должен знать, что он может воспользоваться этой возможностью, когда почувствует необходимость, и что это является нормальной частью занятия. Формирование такой практики требует времени и последовательности, но в долгосрочной перспективе она

становится важным ресурсом саморегуляции, который обучающийся сможет использовать и за пределами занятия [12,32].

Организация занятия должна также учитывать особенности внимания и работоспособности обучающихся с РАС [12]. Как отмечалось в первой главе, для них характерна неравномерность концентрации, быстрая истощаемость и трудности переключения. Это означает, что нагрузка должна быть дозированной, с чередованием активных и относительно спокойных заданий, с включением пауз по мере необходимости [25]. Преподавателю АФК важно внимательно наблюдать за признаками утомления - снижением точности движений, нарастанием мышечного напряжения, изменением дыхания, отведением взгляда, замедлением реакций - и своевременно снижать интенсивность или предлагать отдых. При этом важно не дожидаться выраженного истощения, а реагировать на ранние признаки, чтобы предотвратить срыв. Такая гибкость в организации нагрузки требует от преподавателя не только профессиональных знаний, но и чуткости, наблюдательности и готовности отступать от заранее намеченного плана в пользу актуального состояния обучающегося [19,25].

При проектировании безопасной образовательной среды необходимо также учитывать требования федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) в части создания специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [16]. Стандарт предусматривает необходимость адаптации образовательной среды, использования специальных методов и средств обучения, обеспечения доступности и комфортности образовательного процесса. Однако на практике реализация этих требований требует конкретизации применительно к занятиям АФК и к особенностям обучающихся с РАС [19,25]. Именно поэтому проектирование среды не может быть сведено к формальному соблюдению нормативов; оно предполагает содержательную работу по выявлению индивидуальных сенсорных профилей

обучающихся, определению их предпочтений и триггеров, подбору адекватных адаптаций и постоянной корректировке среды в соответствии с изменяющимися потребностями [2,3,25].

Важным аспектом является также взаимодействие с самим обучающимся в процессе проектирования и адаптации среды. Обучающийся с РАС не должен быть пассивным объектом адаптации; по возможности его следует включать в обсуждение того, что ему комфортно, что вызывает дискомфорт, какие изменения могли бы улучшить его состояние [19,24]. Такое включение не только повышает точность адаптаций, но и способствует развитию у обучающегося навыков самоадвокации - способности осознавать свои потребности и сообщать о них [24,30]. Даже если речевые возможности обучающегося ограничены, можно использовать визуальные шкалы, карточки с изображениями, простые вопросы, требующие ответа «да» или «нет», чтобы получить обратную связь о его состоянии и предпочтениях [29,30]. Чем более активно обучающийся участвует в формировании своей образовательной среды, тем более устойчивыми и осознанными становятся его навыки саморегуляции [12,32].

Таким образом, проектирование безопасной образовательной среды для занятий АФК с обучающимися с РАС включает целый комплекс взаимосвязанных мер: адаптацию освещения с учётом светочувствительности, снижение уровня шума и создание предсказуемой звуковой среды, зонирование пространства зала с визуальными ориентирами, структурирование занятия с использованием визуального расписания, включение пауз для сенсорной разгрузки, гибкое дозирование нагрузки с учётом признаков утомления, а также вовлечение самого обучающегося в процесс адаптации [2,3,12].

2.2. Входная оценка двигательных навыков и гибких навыков

Входная оценка представляет собой обязательный этап работы с обучающимися с РАС в рамках АФК, поскольку именно её результаты становятся отправной точкой для построения индивидуального образовательного маршрута, определения содержания занятий, выбора уровня поддержки и последующего мониторинга динамики [16,19]. Оценка проводится в начале учебного года или при включении обучающегося в программу занятий АФК и носит комплексный характер, охватывая как двигательную сферу, так и гибкие навыки, значимые для успешной учебной и профессиональной деятельности [7,18]. Принципиально важно, что оценка не сводится к единовременному тестированию; она включает наблюдение за обучающимися в различных ситуациях, анализ продуктов деятельности, беседы с самим обучающимся (при сохраненных речевых возможностях) и сбор информации от других специалистов сопровождения [25,31].

Для оценки двигательной сферы обучающихся с РАС апробированы несколько инструментов. Одним из наиболее известных является метод комплексной диагностики «ФизРас» авторами методики комплексной диагностики являются Давыдова Е.Ю., Мовчан А.А., Соловьева М.В., Давыдов Д.В. Данная методика позволяет определять отстающие навыки крупной моторики и физические качества — координационные и скоростно-силовые способности, выносливость [9]. Тестирование состоит из 15 проб-упражнений, оценивающих различные параметры двигательного развития, и может использоваться как тренером, так и родителями, в том числе в дистанционном формате. Методика «ФизРас» показала свою состоятельность для комплексной диагностики и оценки двигательных нарушений с РАС и активно применяется в исследованиях эффективности программ АФК [9,18].

Для оценки отдельных двигательных качеств могут использоваться пробы, традиционно применяемые в отечественной практике физического

воспитания и адаптированные для работы с РАС. К ним относятся наблюдение за выполнением двигательных заданий - прыжок в длину с места, метание мяча, стойка на одной ноге, подбрасывание и ловля мяча, бег на выносливость [9]. Проба Ромберга применяется для оценки статической координации, пальценосовая проба - для оценки динамического равновесия, а задания на пространственный праксис позволяют оценить сформированность схемы тела и способность к двигательному планированию.

Для оценки произвольной регуляции у обучающихся с РАС в практике применяется методика Пьерона-Рузера, которая позволяет выявить уровень сформированности произвольной регуляции психических функций - программирования собственной деятельности и её контроля [12,32]. Методика реализует возможность оценки концентрации и устойчивости внимания, что напрямую связано со способностью обучающегося удерживать инструкцию, следовать алгоритму и завершать начатое действие.

Оценка коммуникативных навыков и навыков взаимодействия строится на основе опросника «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» А.В. Хаустов, разработанного на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом». Опросник представляет собой таблицу, включающую оценку умения выражать просьбу, привлекать внимание, сообщать информацию, задавать вопросы и поддерживать диалог [29]. Методика состоит из четырёх этапов и позволяет протоколировать результаты обследования, выявляя как сформированные, так и дефицитарные коммуникативные навыки. В рамках педагогического обследования также используется протокол педагогического обследования, выявляющий выраженность поведения, саморегуляцию и нужду в помощи взрослых. Для комплексной оценки социально-коммуникативных и адаптивных навыков применяется методика «Компас тьютора» авторами данной методики являются Шмелева Е.В., Загуменная О.В., Давыдова Е.Ю., Давыдов Д.В., Мамохина У.А., Хаустов А.В. Данная

методика позволяет провести качественную и количественную оценку навыков по шкалам учебного стереотипа, самообслуживания, коммуникации и социального взаимодействия. Инструмент предназначен для составления индивидуальной программы коррекционной работы и контроля динамики её результатов. Речевая карта для обучающихся с РАС позволяет оценить состояние импрессивной и экспрессивной речи, невербальных компонентов коммуникации и коммуникативной активности [19,29].

Таблица 1. Инструменты входной оценки двигательных навыков и гибких навыков у обучающихся с РАС

Оцениваемая сфера	Инструмент	Краткая характеристика
Крупная моторика, координация, физические качества	«ФизРас» Давыдова Е.Ю., Мовчан А.А., Соловьева М.В., Давыдов Д.В.	Комплексная диагностика двигательных нарушений, 15 проб-упражнений
Координация, баланс, праксис	Проба Ромберга, пальценосовая проба, задания на пространственный праксис	Оценка статической и динамической координации
Произвольная регуляция	Методика Пьерона-Рузера	Оценка программирования деятельности и контроля
Коммуникативные навыки	Опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с РАС» А.В. Хаустов	Оценка умения выражать просьбу, привлекать внимание, поддерживать диалог
Педагогическое обследование	Протокол педагогического обследования	Выявление выраженности поведения, саморегуляции, нужды в помощи
Социально-коммуникативные и адаптивные навыки	«Компас тьютора» Шмелева Е.В., Загуменная О.В., Давыдова Е.Ю., Давыдов Д.В., Мамохина У.А., Хаустов А.В. Данная	Оценка учебного стереотипа, самообслуживания, коммуникации, взаимодействия
Речевое и коммуникативное развитие	Речевая карта	Обследование импрессивной и экспрессивной речи, невербальной коммуникации

Результаты входной оценки имеют непосредственное практическое значение для построения индивидуального образовательного маршрута [16,29]. Прежде всего, они позволяют определить актуальный уровень сформированности каждого из компонентов и выявить наиболее выраженные дефициты, требующие первоочередного внимания [25]. Результаты входной оценки позволяют определить уровень поддержки, необходимый обучающемуся на начальном этапе. Для одних обучающихся достаточно стандартной организации занятия с незначительными адаптациями, для других требуется более интенсивное индивидуальное сопровождение, дополнительное структурирование деятельности, использование визуальных опор и увеличение времени на выполнение заданий. Входная оценка создаёт основу для мониторинга динамики. Повторное проведение тех же или аналогичных проб в середине и в конце учебного года позволяет оценить эффективность выбранных методов и своевременно скорректировать индивидуальный маршрут. [7,18,32]

Наряду с использованием стандартизированных инструментов, входная оценка эффективно осуществляется и в ходе первого занятия, в условиях естественной двигательной деятельности. Наблюдение за студентом в привычной для него обстановке — при выполнении разминки, простых игровых заданий, упражнений на координацию — позволяет получить информацию, которая не всегда доступна при формальном тестировании. Преподаватель АФК фиксирует, как студент реагирует на инструкцию: понимает ли её с первого предъявления, нуждается ли в дополнительных пояснениях, визуальных опорах, показе. Оценивается темп включения в деятельность, способность удерживать внимание на протяжении занятия, признаки утомления и сенсорной перегрузки, способы реагирования на затруднения — пытается ли студент преодолеть их самостоятельно, обращается ли за помощью или прекращает работу. Первое занятие даёт возможность увидеть особенности коммуникации со сверстниками и

взрослыми, соблюдение дистанции, реакцию на прикосновения, изменение обстановки. Эти наблюдения, зафиксированные в дневнике, становятся ценным дополнением к диагностическим данным и позволяют составить более полное представление о ресурсах и дефицитах студента. Оценка в ходе первого занятия не заменяет стандартизированных процедур, но существенно обогащает общую картину, поскольку отражает реальное поведение студента в тех условиях, в которых ему предстоит заниматься.

2.3. Взаимодействие специалистов: преподавателя адаптивной физической культуры, специалиста по телесно-ориентированным практикам, педагога-психолога и мастера производственного обучения

Согласованная работа специалистов представляет собой не дополнительное условие, а принципиальную основу эффективности занятий АФК с обучающимися с РАС [16,19]. Особенности данной категории обучающихся - сенсорная перегрузка, трудности коммуникации, моторная неловкость, быстрая истощаемость, недостаточность саморегуляции - не могут быть в полной мере учтены в рамках деятельности одного преподавателя, каким бы опытом он ни обладал [25]. Каждый специалист видит обучающегося в своём контексте и располагает информацией, которая для других участников процесса остаётся недоступной. Преподаватель АФК наблюдает двигательное поведение, реакции на физическую нагрузку, проявления утомления и мышечного напряжения. Педагог-психолог располагает данными об эмоционально-волевой сфере, уровне тревожности, триггерах сенсорных срывов, особенностях мотивации [12,32]. Мастер производственного обучения видит обучающегося в условиях, максимально приближенных к реальной трудовой деятельности, и может оценить, как формируемые навыки проявляются при выполнении профессиональных операций. Специалист по телесно-ориентированным практикам владеет

инструментами работы с телесностью, которые могут быть интегрированы в повседневную образовательную деятельность. Без объединения этих разрозненных наблюдений и профессиональных ресурсов в единую систему, работа с РАС обучающимся неизбежно остаётся фрагментарной [19,26].

Основой согласованной работы является чёткое распределение функций и зон ответственности при сохранении общей цели [16,19]. Преподаватель АФК осуществляет коррекцию и компенсацию двигательных расстройств, развитие двигательной активности, формирование базовых двигательных навыков и физических качеств [4,23]. Именно он планирует и проводит занятия, подбирает упражнения, определяет нагрузку и адаптирует задания с учётом индивидуальных возможностей обучающегося. Педагог-психолог, в свою очередь, формирует у обучающегося с РАС навыки взаимодействия с окружающими, развивает коммуникативные навыки, проводит мероприятия по профилактике и коррекции дезадаптивного поведения, работает с эмоционально-личностной и мотивационно-регулятивной сферами [12,32]. Его задача - обеспечить психологическую основу для участия, обучающегося в занятиях: снизить тревожность, проработать страхи, связанные с телесным опытом или социальным взаимодействием, помочь сформировать внутреннюю мотивацию. Мастер производственного обучения отвечает за формирование профессиональных навыков в условиях, максимально приближенных к реальной трудовой деятельности. Он видит обучающегося в мастерской, на рабочем месте, в ситуациях, требующих соблюдения регламентов, следования инструкциям, взаимодействия с другими работниками. Его наблюдения позволяют оценить, как двигательные и регуляторные навыки, формируемые на занятиях АФК, переносятся в профессиональный контекст, и какие трудности остаются нерешёнными [24,27].

Роль специалиста по телесно-ориентированным практикам в этой системе имеет свою специфику [15,25]. Если преподаватель АФК

преимущественно работает с двигательной сферой через физические упражнения, а педагог-психолог - через психологические методы, то специалист по телесно-ориентированным практикам обеспечивает связующее звено между этими двумя направлениями. Его задача - помочь обучающемуся с РАС осознать сигналы собственного тела, участвует непосредственно в организации занятия по АФК [12,25]. Телесно-ориентированные практики, описанные в первой главе, направлены на формирование того внутреннего сенсорного опыта, на который может опираться произвольная саморегуляция. Специалист по телесно-ориентированным практикам помогает обучающемуся научиться замечать, где локализуется напряжение, как от него избавиться, как меняется дыхание при волнении, что происходит с телом в состоянии усталости или сенсорной перегрузки [3].

Согласованность работы специалистов обеспечивается через несколько организационных механизмов, которые целесообразно закрепить в практике образовательной организации [16,19]. Первым и наиболее значимым является психолого-педагогический консилиум, на котором обсуждаются результаты входной диагностики, вырабатываются общие цели и задачи работы с обучающимся, определяются содержание индивидуального образовательного маршрута и уровни поддержки. Консилиум позволяет перевести результаты диагностики, полученные разными специалистами, в единую картину и на её основе принять согласованные решения [19,31]. Именно на консилиуме преподаватель АФК получает от педагога-психолога информацию о триггерах сенсорных срывов, предпочитаемых способах успокоения, эффективных методах поощрения; от специалиста по телесно-ориентированным практикам - рекомендации по работе с мышечным тонусом и дыханием [25]; от мастера производственного обучения - сведения о том, какие двигательные и регуляторные навыки востребованы в профессиональной деятельности и какие трудности возникают в условиях мастерской. В свою очередь, преподаватель АФК передаёт коллегам наблюдения за двигательным

поведением обучающегося, его реакциями на нагрузку, динамикой утомления, которые могут быть использованы для корректировки психологической поддержки и адаптации производственных заданий [4,23].

Вторым механизмом является совместное планирование занятий и интеграция рекомендаций разных специалистов в единую структуру работы [16,19]. Преподаватель АФК, получив от педагога-психолога сведения о повышенной тревожности обучающегося в ситуациях новизны, может предусмотреть в занятии более постепенное введение новых упражнений, увеличенное время на адаптацию, предварительное предъявление визуального расписания [12,32]. Получив от специалиста по телесно-ориентированным практикам рекомендации по работе с телом, с дыханием, он может включить соответствующие упражнения в заключительную часть занятия, не выделяя их как отдельную задачу. Получив от мастера производственного обучения информацию о том, что обучающийся испытывает трудности при выполнении операций, требующих длительного удержания рабочей позы, преподаватель АФК может усилить работу над устойчивостью позы и выносливостью соответствующих мышечных групп. Такая интеграция не требует дополнительного времени, но обеспечивает согласованность воздействия и повышает его эффективность [19,25].

Третьим механизмом является регулярный обмен информацией между специалистами в форме кратких рабочих встреч, обсуждения текущих наблюдений, корректировки совместных действий [24,27]. Такой обмен не обязательно должен быть формализованным; достаточно короткой беседы после занятия, чтобы передать коллеге важную информацию, например, о том, что обучающийся сегодня был особенно утомлён или, напротив, проявил необычную для себя активность и включённость [19,25]. Эти наблюдения, накапливаясь, позволяют выявлять закономерности и своевременно вносить изменения в индивидуальный маршрут. Педагог-психолог может заметить, что после занятий АФК обучающийся становится более спокойным и

доступным для взаимодействия, и использовать это время для проведения развивающих бесед или отработки коммуникативных навыков [12,32]. Мастер производственного обучения может сообщить, что обучающийся стал лучше удерживать инструкцию или увереннее обращаться за помощью, — и эта информация становится основанием для корректировки задач, стоящих перед преподавателем АФК и специалистом по телесно-ориентированным практикам [27].

Особого внимания заслуживает согласованность в работе с гибкими навыками, которые были выделены в первой главе как приоритетные для обучающихся с РАС [7,18]. Формирование этих навыков не может быть закреплено за одним специалистом. Навыки рабочей коммуникации — понимание инструкций, запрос помощи, корректное сообщение о проблемах, принятие критики — формируются в разных контекстах: на занятии АФК, когда обучающийся получает задание и должен уточнить его или сообщить о трудностях; в беседе с педагогом-психологом, когда отрабатываются конкретные формулировки и способы обращения; в мастерской, где эти навыки применяются в реальной производственной ситуации [24,27]. Только при условии согласованных требований и единых подходов эти навыки закрепляются и переносятся в повседневную деятельность.

Аналогичным образом обстоит дело с навыками эмоциональной саморегуляции [12,32]. Распознавание усталости и перегрузки, умение вовремя взять паузу, совладание с изменениями — эти навыки формируются в процессе занятий АФК с элементами телесно-ориентированных практик.

2.4. ИОМ и уровни поддержки

Индивидуальный образовательный маршрут представляет собой документ, определяющий персональную траекторию развития, обучающегося с РАС в рамках всех занятий с учётом его актуальных возможностей, образовательных потребностей и динамики состояния [16,19]. В отличие от

универсальной программы, индивидуальный маршрут строится на основе данных входной диагностики, наблюдений специалистов и запроса самого обучающегося и его семьи, и не является жёсткой схемой: он предполагает гибкость, возможность корректировки содержания, темпа и объёма помощи по мере изменения состояния обучающегося. Именно эта гибкость обеспечивает соответствие маршрута реальным потребностям обучающегося и делает его действенным инструментом, а не формальным документом [16,19].

Структура ИОМ включает целевой, содержательный, организационный и диагностико-результативный компоненты [16]. Целевой компонент определяет, какие результаты планируется достичь: развитие конкретных двигательных качеств, формирование определённых гибких навыков, расширение репертуара саморегуляции, повышение устойчивости к сенсорной нагрузке [7,18]. Содержательный компонент описывает, какие блоки упражнений и телесно-ориентированные практики будут использоваться. Организационный компонент фиксирует режим занятий, их продолжительность и структуру, необходимые адаптации среды. Диагностико-результативный компонент включает критерии оценки динамики и сроки мониторинга [8,31].

Одним из ключевых вопросов при построении маршрута является определение уровня поддержки, необходимого обучающемуся [19,25]. Уровень поддержки не является постоянной величиной; он меняется в зависимости от сложности задания, актуального состояния обучающегося и этапа освоения материала. Целесообразно выделять четыре уровня. Минимальная поддержка предполагает самостоятельное выполнение задания при общих инструкциях и периодическом напоминании о последовательности действий [25]. Умеренная поддержка включает более подробные инструкции, визуальные опоры, дополнительные разъяснения и напоминания, помогающие удерживать задачу. Интенсивная поддержка предполагает непосредственное сопровождение выполнения задания: помощь в удержании позы, направление

движения, напоминание о необходимости паузы или смены деятельности [12,25]. Замещающая поддержка применяется временно, в периоды выраженного утомления или при освоении совершенно нового вида деятельности, когда специалист выполняет задание вместе с обучающимся или за него, а обучающийся участвует частично - наблюдает, повторяет отдельные элементы или выполняет упрощённый вариант.

Выбор уровня поддержки определяется не только характером задания, но и индивидуальными особенностями обучающегося, его состоянием в конкретный момент. Один и тот же обучающийся в разные дни может нуждаться в разных уровнях поддержки, что требует от преподавателя постоянного наблюдения и гибкости [12,25]. При этом важно соблюдать принцип развивающей помощи вместо замещающей: специалист помогает ровно настолько, насколько это необходимо для успешного выполнения, и стремится к тому, чтобы обучающийся как можно скорее перешёл на более высокий уровень самостоятельности. Чрезмерная поддержка, применяемая без необходимости, тормозит развитие самостоятельности и провоцирует формирование иждивенческой позиции. Недостаточная поддержка, когда обучающийся не справляется и не получает помощи, ведёт к накоплению неудач, снижению мотивации и эмоциональному дискомфорту.

Особая роль в индивидуальном маршруте принадлежит специалисту по телесно-ориентированным практикам [15,25]. Его основная задача - помочь обучающемуся с РАС осознать собственное тело, сформировать более точный и дифференцированный образ себя, развить способность замечать и различать телесные ощущения [25]. Многие обучающиеся с РАС испытывают выраженные трудности с восприятием сигналов собственного тела: они могут не замечать усталости, не осознавать мышечного напряжения, не различать, где именно локализуется дискомфорт.

Важным принципом построения маршрута является ориентация на формирование гибких навыков. Развитие двигательных качеств не является самоцелью; оно создаёт основу для навыков, значимых для учебной и профессиональной деятельности [19,24]. Поэтому в маршруте целесообразно фиксировать не только двигательные задачи, но и те гибкие навыки, которые планируется развивать: понимание инструкций, запрос помощи, соблюдение границ, распознавание усталости, совладание с изменениями [7,18]. Может быть предусмотрено, какие именно ситуации на занятии будут использоваться для тренировки того или иного навыка, как будет организована обратная связь, какие формы поощрения будут применяться. Такая целенаправленность делает работу по развитию гибких навыков не побочным эффектом занятий, а их осознанной задачей [7,24].

Индивидуальный маршрут должен учитывать и динамику состояния, обучающегося в течение учебного года [16,19]. У обучающихся с РАС работоспособность может существенно колебаться под влиянием сезонных изменений, медицинских процедур, эмоциональных нагрузок. В периоды снижения ресурсов нагрузка уменьшается, акцент смещается на поддержание уже освоенных навыков. В периоды подъёма возможно увеличение нагрузки и введение новых задач. Такая волнообразная динамика является нормальной и не должна восприниматься как отсутствие прогресса [19]. Способность гибко следовать за состоянием обучающегося, не форсируя события, но и не упуская возможности для развития, является признаком профессиональной зрелости специалистов.

3. ПРАКТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС АФК И ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРАКТИК. МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ

3.1. Практический комплекс по АФК и телесно-ориентированных практик

Включение телесно-ориентированных упражнений в структуру занятий по АФК с обучающимися с РАС позволяет решать одновременно несколько задач: развивать двигательные качества, формировать навыки саморегуляции и создавать условия для расширения коммуникативного опыта [15,25]. Оптимальным является включение таких упражнений в объёме примерно одной трети от общего времени занятия, с распределением по его частям [4,25]. В разминке телесно-ориентированные элементы используются для «настройки» тела, развития проприоцептивной чувствительности и подготовки к основной нагрузке; в основной части - для развития координации, устойчивости, произвольной регуляции и навыков взаимодействия; в заминке - для расслабления, восстановления дыхания и снижения мышечного тонуса. Ниже представлены упражнения, которые могут быть использованы как целиком, так и фрагментарно, в зависимости от целей занятия и актуального состояния обучающегося [19,25].

Таблица 2. Практический комплекс телесно-ориентированных упражнений для занятий АФК

Упражнения	Содержание	Дозировка	ОМУ
Упражнения с гимнастическими палками			
1. Ходьба с палочками (пятки вместе, носки врозь)	И.П.: стойка, пятки вместе, носки врозь, две палки в руках перед грудью горизонтально, ладони вверх. Медленно идти вперёд, глядя перед собой, не отрывая пяток друг от друга. Палочки удерживать ровно,	10–15 шагов, 2–3 подхода	Следить за положением стоп и горизонтальностью палочек. При потере равновесия — пауза, восстановление. Упрощение: одна

	не соединять. Дыхание произвольное, ровное.		палочка, поддержка преподавателя. Усложнение: увеличение темпа, закрытые глаза (при устойчивости). Развивает: удержание инструкции, концентрацию, координацию, самоконтроль
2. Ходьба с перевёрнутыми палочками (носки вместе, пятки врозь)	И.П.: стойка, носки вместе, пятки врозь, палки перевёрнуты, ладони вниз, локти прижаты к туловищу. Медленно идти вперёд, не отрывая носков друг от друга. Палочки держать ровно, локти не отводить. Дыхание произвольное.	10–15 шагов, 2–3 подхода	Контроль положения стоп и локтей. При утомлении — отдых. Упрощение: уменьшение амплитуды, поддержка. Усложнение: увеличение темпа, добавление поворотов. Развивает: переключение, удержание двух инструкций одновременно, координацию
3. Прыжки с палками	И.П.: как в упражнении 1. Прыжки на месте с одновременной сменой положения стоп (пятки вместе — носки вместе) и переворотом палочек (ладони вверх — ладони вниз). Дыхание ритмичное, на каждый прыжок — выдох.	8–10 прыжков, 2–3 подхода	Следить за синхронностью движений рук и ног. При головокружении - прекратить. Упрощение: выполнение без прыжков (переступанием). Усложнение: увеличение темпа. Развивает: моторное планирование, переключение, ритмичность, саморегуляцию
Упражнения с фитболом			

4. «Звезда» на мяче	И.П.: сидя на фитболе, партнёр держит за ноги. Медленно лечь на спину, руки и ноги раскрыть в стороны. Лечь, полностью расслабиться, раскрыться «звездой», полежать, затем вернуться в сидячее положение. Партнёр страхует. Дыхание спокойное, глубокое.	30–60 секунд, 2–3 подхода	Следить за полным расслаблением. При дискомфорте — уменьшить амплитуду. Упрощение: сокращение времени, полная страховка. Усложнение: увеличение времени. Развивает: расслабление, доверие, интероцепцию, саморегуляцию
5. Покачивание на фитболе	И.П.: лёжа животом или спиной на фитболе, руки и ноги расслаблены. Медленные покачивания вперёд-назад или в стороны с минимальной амплитудой. Дыхание произвольное, спокойное.	1–2 минуты, 2–3 подхода	Следить за отсутствием напряжения. При головокружении - прекратить. Упрощение: уменьшение амплитуды. Усложнение: увеличение времени. Развивает: расслабление, вестибулярную устойчивость, проприоцепцию
6. Дыхание с фитболом	И.П.: сидя на фитболе, руки на живот. Медленный вдох носом, выдох ртом, синхронизируя с лёгкими покачиваниями. Дыхание: вдох — 2 счёта, выдох — 4 счёта.	1–2 минуты, 2–3 подхода	Не форсировать дыхание. При гипервентиляции — вернуться к обычному ритму. Упрощение: без счёта, в обычном ритме. Усложнение: увеличение выдоха. Развивает: саморегуляцию, концентрацию, осознание тела
7. Передача мяча	И.П.: лёжа на спине, мяч в руках. Передавать мяч из рук в ноги и обратно, удерживая его стопами.	10 раз	Плавные движения, без рывков. Следить за дыханием. Упрощение:

			помощь преподавателя. Усложнение: увеличение темпа. Развивает: координацию, гибкость, навыки переключения
8. Удержание мяча ногами	И.П.: лёжа на спине, ноги прямые. Удерживать мяч стопами, поднимая ноги под углом.	10 раз	Не отрывать поясницу от пола. Страховка обязательна. Упрощение: выполнение с согнутыми ногами. Усложнение: удержание дольше. Развивает: силу ног, координацию, самоконтроль
9. Упражнение с мячом «Одноименное/разноименное удержание»	И.П.: лёжа на спине, ноги на фитболе. Выполнять удержание мяча ногами и руками поочередно (одноименное/разноименное).	3 секунды 10 раз	Следить за координацией движений. Страховка обязательна. Упрощение: выполнение без мяча. Усложнение: смена рук и ног в разном темпе. Развивает: межполушарное взаимодействие, координацию, концентрацию
Индивидуальные и групповые упражнения			
10. Передача мяча по кругу	И.П.: стоя в кругу, мяч у одного из участников. Передавать мяч соседу по кругу, называя его имя. Постепенно увеличивать темп. Дыхание произвольное.	2–3 круга, 2–3 подхода	Следить за соблюдением дистанции. При ошибке — вернуться на шаг назад. Упрощение: уменьшение числа участников, выполнение с преподавателем. Усложнение: увеличение темпа, добавление

			речевого сопровождения. Развивает: взаимодействие, внимание, соблюдение границ
11. Упражнение «Клубок»	И.П.: лёжа на спине. Подтянуть колени к груди, обхватить их руками, голову прижать к коленям. Выполнять плавные покачивания на спине.	10 раз	Покачивания должны быть плавными, без рывков. Не перенапрягать шею. Упрощение: помощь руками. Усложнение: покачивания с большей амплитудой. Развивает: гибкость позвоночника, снятие мышечного напряжения, саморегуляцию
12. «Звезда» на животе	И.П.: лёжа на животе на коврик, руки и ноги разведены в стороны. Удерживать позу, слегка приподняв конечности над полом.	10 секунд, 7 подходов	Не задерживать дыхание. Следить за осанкой, не прогибаться в пояснице. Упрощение: без подъёма конечностей. Усложнение: удержание дольше. Развивает: силу мышц спины, координацию, проприоцепцию
13. «Звезда» на спине	И.П.: лёжа на спине на коврик, руки и ноги разведены в стороны. Удерживать позу, сохраняя полное расслабление.	10 секунд, 7 подходов	Следить за равномерным дыханием. Расслабить мышцы шеи и плеч. Упрощение: поддержка преподавателя. Усложнение: удержание позы дольше. Развивает: проприоцепцию, навыки расслабления,

			осознание схемы тела
14. Зеркальное выполнение	И.П.: стоя лицом к партнёру на расстоянии вытянутой руки. Один выполняет медленные движения, другой повторяет их как в зеркале. Затем меняются ролями. Дыхание произвольное.	1–2 минуты, 2–3 подхода	Движения плавные, без резких переходов. Смотреть в глаза (по возможности). Упрощение: выполнение с преподавателем. Усложнение: увеличение темпа, смена партнёров. Развивает: согласование, эмпатию, невербальную коммуникацию
15. Синхронная ходьба	И.П.: стоя в парах, взявшись за руки (или за палку). Идти вперёд, синхронизируя шаги. По сигналу — остановка, поворот, продолжение. Дыхание произвольное.	10–15 шагов, 2–3 подхода	Следить за согласованностью. При потере ритма — пауза. Упрощение: выполнение с преподавателем, без поворотов. Усложнение: увеличение темпа, добавление поворотов.

Также данный комплекс показан на рисунке 1.

Упрощения и усложнения. Для каждого упражнения предусмотрены варианты адаптации [19,25]. В упражнениях с гимнастическими палками упрощение предполагает выполнение с одной палкой, уменьшение амплитуды движений, поддержку со стороны преподавателя, выполнение без прыжков (переступанием). Усложнение - увеличение темпа, выполнение с закрытыми глазами (при достаточной устойчивости), добавление поворотов [4,23]. В упражнениях с фитболом упрощение - уменьшение амплитуды покачиваний, сокращение времени удержания, выполнение с полной страховкой преподавателя. Усложнение - увеличение времени расслабления. В парных и

групповых упражнениях упрощение - выполнение с преподавателем, уменьшение числа участников, использование визуальных опор. Усложнение - увеличение темпа, добавление речевого сопровождения, смена партнёров [24,30].

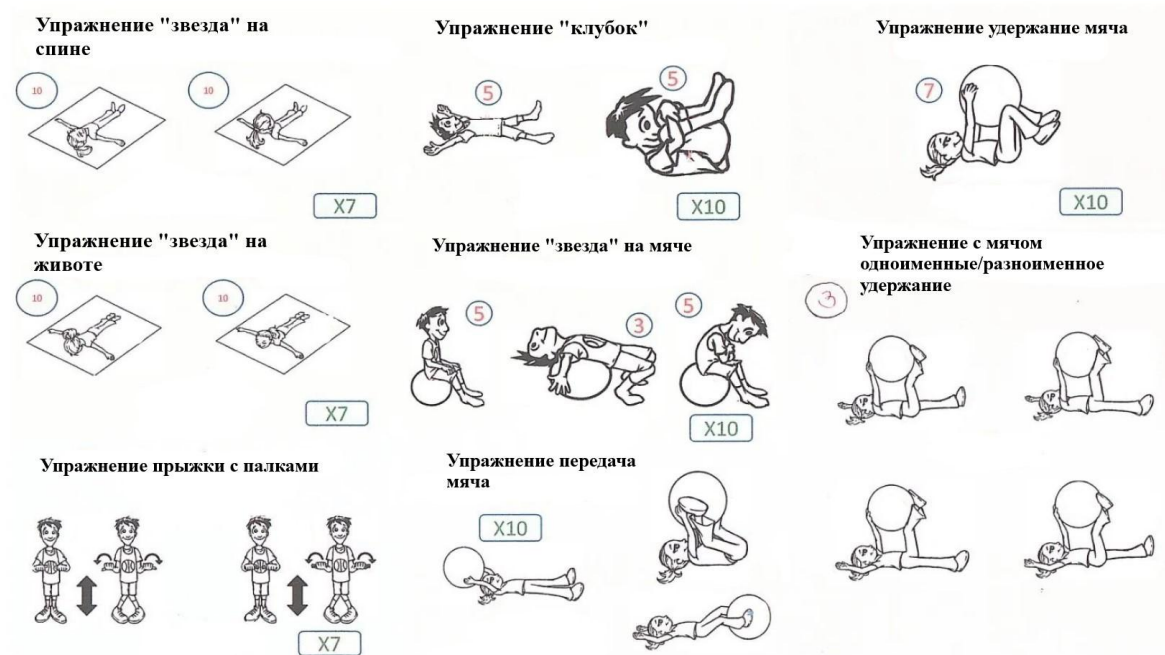


Рисунок 1. Практический комплекс телесно-ориентированных упражнений для занятий АФК

Общая продолжительность занятия — 40–45 минут. Телесно-ориентированные практики занимают около 1/3 времени (15 минут) и распределяются следующим образом. Разминка (5–7 минут) включает общеразвивающие упражнения, суставную гимнастику и упражнения на осознание тела (например, «Дыхание с фитболом» — 1–2 минуты). Основная часть (25–30 минут) включает двигательные задания, направленные на развитие координации, силы, выносливости; в середине основной части

включается комплекс с гимнастическими палками (5–7 минут) или парные и групповые упражнения (5–7 минут). Заминка (5–7 минут) включает упражнения на расслабление, растяжку и дыхание; используется комплекс с фитболом (5–7 минут) или отдельные упражнения на расслабление.

При планировании занятия важно учитывать актуальное состояние обучающегося с РАС: при признаках утомления, сенсорной перегрузки или снижения концентрации нагрузка уменьшается, а доля телесно-ориентированных упражнений на расслабление увеличивается [3,17]. Уровень поддержки подбирается индивидуально: от минимальной (самостоятельное выполнение) до интенсивной (сопровождение преподавателя, упрощение инструкции, использование визуальных опор). Все упражнения выполняются в комфортном темпе, без принуждения, с обязательной страховкой при работе с фитболом и гимнастическими палками [15].

3.2. Рекомендации по включению телесно-ориентированных практик в занятия по адаптивной физической культуре

Включение телесно-ориентированных практик в занятия по АФК с обучающимися с РАС не должно быть механическим добавлением новых упражнений к уже существующей структуре занятия. Речь идёт о качественной перестройке занятия, при которой телесно-ориентированные элементы становятся его неотъемлемой частью, пронизывают все этапы и обеспечивают связь между двигательной активностью, саморегуляцией и развитием гибких навыков [15,25]. Основной принцип, которого целесообразно придерживаться, состоит в том, что телесно-ориентированные практики занимают примерно одну треть от общего времени занятия, распределяясь между разминкой, основной частью и заминкой. Такое соотношение позволяет, с одной стороны, сохранить достаточный объём традиционной двигательной нагрузки, необходимой для развития физических качеств, а с другой - обеспечить систематическую работу с телесностью, без

которой невозможно формирование навыков саморегуляции и осознания собственного тела, особенно значимых для обучающихся с РАС [12,32].

Данные упражнения направлены на осознание тела, дыхание, проприоцептивную чувствительность. Это могут быть упражнения на ощущение опоры под ногами, на распределение веса тела, на последовательное напряжение и расслабление отдельных групп мышц, на синхронизацию дыхания с движением. Для обучающихся с РАС такие упражнения особенно важны т.к. они могут применяться в разминке, поскольку они позволяют постепенно «включиться» в занятие, снизить исходный уровень тревожности, сенсорно настроиться на работу. Разминка с телесно-ориентированными элементами занимает 5–7 минут и может включать, например, упражнение «Дыхание с фитболом» (1–2 минуты) или простые упражнения на осознание стоп и позвоночника. Важно, чтобы эти упражнения выполнялись в спокойном темпе, без принуждения, с возможностью для обучающегося постепенно перейти от состояния покоя к активности [19].

В основной части занятия телесно-ориентированные практики решают более широкий круг задач. Здесь они направлены на развитие координации, устойчивости позы, моторного планирования, произвольной регуляции, а также на формирование навыков взаимодействия [4,23]. Именно в основной части целесообразно включать комплекс упражнений с гимнастическими палками, парные и групповые упражнения, а также отдельные упражнения с фитболом, требующие удержания равновесия и концентрации. Основная часть с включением телесно-ориентированных упражнений строится таким образом, чтобы двигательная нагрузка чередовалась с заданиями, требующими сосредоточенности и телесного осознания. Например, после серии общеразвивающих упражнений или упражнений на силу и выносливость предлагается комплекс с гимнастическими палками (5–7 минут), затем - парные упражнения (5–7 минут). Такое чередование позволяет

избежать переутомления, поскольку разные виды деятельности задействуют разные ресурсы и создают условия для восстановления. Кроме того, телесно-ориентированные упражнения в основной части могут использоваться как «переключение» при появлении признаков утомления или снижения концентрации, помогая обучающемуся вернуться в рабочее состояние [12,32].

В конце занятия телесно-ориентированные практики выполняют преимущественно релаксационную и восстановительную функцию. Здесь используются упражнения на расслабление, снижение мышечного тонуса, восстановление дыхания, а также упражнения, направленные на развитие interoцептивной чувствительности [12,25]. Комплекс с фитболом, включающий упражнение «Звезда», покачивания и дыхательные упражнения, оптимально подходит для завершения занятия. Заминка занимает 5–7 минут и позволяет обучающемуся постепенно перейти от состояния активности к состоянию покоя, что особенно важно для обучающихся с РАС, у которых переходы между видами деятельности и состояниями могут быть затруднены. Завершение занятия в спокойном, предсказуемом режиме способствует закреплению полученного опыта и снижению риска сенсорной перегрузки после занятия [3,17].

При включении телесно-ориентированных практик в занятие важно соблюдать несколько методических принципов [19,25]. Первый принцип - последовательность и предсказуемость. Обучающийся с РАС должен заранее знать, какие упражнения его ожидают, в какой последовательности они будут выполняться, сколько времени займёт каждое из них [29]. Для этого используется визуальное расписание, в котором телесно-ориентированные упражнения обозначены отдельными карточками или символами. Предсказуемость снижает тревожность и позволяет обучающемуся лучше сосредоточиться на выполнении заданий. Второй принцип - постепенность усложнения. Освоение телесно-ориентированных упражнений начинается с наиболее простых вариантов, выполняемых в медленном темпе, с

максимальной поддержкой. По мере освоения задания усложняются: увеличивается темп, добавляются новые элементы, уменьшается уровень поддержки [4,23]. Третий принцип - индивидуализация. Одно и то же упражнение может выполняться разными обучающимися с разной степенью самостоятельности, с разным уровнем поддержки, с разной амплитудой и темпом. Преподаватель АФК должен быть готов гибко адаптировать упражнение под актуальные возможности каждого обучающегося. Четвёртый принцип - интеграция с другими специалистами. Телесно-ориентированные упражнения не существуют изолированно; они дополняют работу педагога-психолога, специалиста по телесно-ориентированным практикам, мастера производственного обучения. Согласованность действий всех участников команды обеспечивает перенос формируемых навыков в реальную учебную и профессиональную деятельность [19,24].

Особого внимания заслуживает вопрос о том, как телесно-ориентированные практики соотносятся с гибкими навыками, описанными в первой главе. Каждое упражнение может быть направлено на развитие конкретных навыков: понимание инструкции и следование алгоритму (упражнения с гимнастическими палками) [12,25], запрос помощи и принятие поддержки (упражнение «Звезда»), соблюдение границ и согласование действий (парные и групповые упражнения), распознавание усталости и своевременная пауза (дыхательные и релаксационные упражнения). Преподавателю АФК целесообразно осознанно подбирать упражнения таким образом, чтобы в рамках занятия были задействованы разные блоки гибких навыков, и фиксировать в плане занятия, какие именно навыки развиваются в каждом упражнении. Это делает работу целенаправленной и позволяет отслеживать динамику [19,31].

Важным аспектом является учёт актуального состояния, обучающегося [12,19]. Как уже отмечалось, работоспособность и общее состояние обучающихся с РАС могут существенно колебаться под влиянием множества

факторов: сенсорной нагрузки, качества сна, медицинских процедур, эмоционального фона [12,32]. В дни, когда обучающийся находится в состоянии повышенной утомляемости или сенсорной перегрузки, нагрузка должна быть снижена, а доля телесно-ориентированных упражнений на расслабление - увеличена. В такие дни можно сократить основную часть занятия и уделить больше времени заминке, использовать более простые варианты упражнений, увеличить количество пауз. Напротив, в дни, когда обучающийся демонстрирует хорошую работоспособность и устойчивое состояние, можно увеличить нагрузку, ввести новые упражнения, уменьшить уровень поддержки. Такая гибкость требует от преподавателя внимательного наблюдения и готовности отступать от заранее намеченного плана в пользу актуальных потребностей обучающегося [24,27].

3.3. Критерии и показатели эффективности. Корректировка ИОМ по результатам мониторинга

Оценка эффективности занятий по АФК с включением телесно-ориентированных практик строится на сопоставлении данных входной диагностики, описанной во второй главе, с результатами промежуточного и итогового обследования. Именно повторное применение тех же инструментов - методики «ФизРас», проб Ромберга и пальценосовой, методики Пьерона-Рузера, опросника Хаустова, «Компаса тьютора» - позволяет увидеть реальную динамику, а не субъективное впечатление педагога [30,31]. Без опоры на входные данные оценка эффективности теряет объективность, поэтому мониторинг выстраивается как продолжение диагностики, а не как самостоятельная процедура.

Критерии эффективности соотносятся с теми компонентами, которые оценивались на входе [16,19]. По двигательной сфере показателями являются улучшение результатов по «ФизРас», повышение устойчивости в пробе Ромберга, точности пальценосовой пробы, а также качественные изменения -

меньшая потребность в поддержке, более уверенное выполнение упражнений. По произвольной регуляции - динамика по методике Пьерона-Рузера: способность удерживать инструкцию, следовать алгоритму, завершать задание. По саморегуляции - изменения, фиксируемые в наблюдении: способность замечать усталость, использовать приёмы расслабления и дыхания, снижение частоты срывов. По коммуникации - динамика по опроснику Хаустова и «Компасу тьютора»: инициация контакта, запрос помощи, соблюдение дистанции, участие в парных и групповых упражнениях [29,30,31].

Мониторинг проводится трижды: входная оценка в начале года, промежуточная в середине, итоговая в конце [19,31]. По результатам каждого среза специалисты сопоставляют данные с предыдущими и принимают решение о корректировке индивидуального маршрута. Если по «ФизРас» и пробам координации видна положительная динамика, уровень поддержки снижается, а упражнения усложняются. Если динамика по методике Пьерона-Рузера отсутствует, пересматривается содержание занятий: возможно, задания слишком сложны или не соответствуют актуальному состоянию обучающегося [12,32]. Если опросник Хаустова и «Компас тьютора» показывают, что обучающийся стал чаще обращаться за помощью и увереннее взаимодействовать, в маршрут вводятся более сложные парные и групповые упражнения. Если, напротив, наблюдаются признаки утомления или ухудшения состояния, нагрузка временно уменьшается, а доля телесно-ориентированных упражнений на расслабление увеличивается [3,12,25].

Таким образом, корректировка маршрута опирается не на общие представления о динамике, а на конкретные данные, полученные при повторном применении инструментов входной диагностики [19,31]. Это обеспечивает преемственность между главой 2 и главой 3 и делает мониторинг действенным инструментом, а не формальной процедурой [16,19]. Результаты фиксируются в дневнике динамических наблюдений и обсуждаются на

консилиуме, что позволяет своевременно вносить изменения в содержание занятий, уровень поддержки и состав телесно-ориентированных упражнений [24,27,31].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленное методическое пособие позволило систематизировать теоретические и практические подходы к применению АФК и телесно-ориентированных практик как средства развития гибких навыков и профессионально важных качеств у обучающихся с РАС в системе СПО. Проведённый анализ показал, что работа с телесностью в контексте АФК не является дополнением к уже существующей практике, а представляет собой необходимый компонент комплексного сопровождения, без которого невозможно полноценное развитие навыков саморегуляции, коммуникации и социальной адаптации, значимых для успешного обучения и последующей трудовой деятельности.

Первая глава пособия позволила раскрыть особенности развития обучающихся с РАС, которые необходимо учитывать при построении занятий по АФК. Двигательная сфера обучающихся с РАС характеризуется моторной неловкостью, нарушениями крупной и мелкой моторики, трудностями координации и удержания позы, недостаточностью моторного планирования. Сенсорная сфера отличается гипер- или гипочувствительностью, трудностями обработки сенсорной информации, нарушениями проприоцептивной, вестибулярной и интероцептивной чувствительности. Эмоционально-волевая сфера характеризуется повышенной тревожностью, неравномерностью волевой регуляции, трудностями совладания с изменениями. Коммуникативная сфера отличается сложностями в установлении и поддержании контакта, понимании невербальных сигналов, соблюдении социальных границ. Эти особенности не существуют изолированно, они образуют сложную взаимосвязанную систему, воздействие на которую возможно лишь при условии целостного понимания и учёта в реальной педагогической деятельности. Дифференциация целевой группы по характеру индивидуальных потребностей - обучающиеся с преимущественно двигательными трудностями, с сенсорной перегрузкой, с трудностями

коммуникации, с трудностями поддержания внимания - позволяет выбрать приоритетные направления работы и адаптировать содержание занятий под конкретные потребности каждого обучающегося.

Вторая глава пособия была посвящена организационно-методическим условиям проведения занятий по АФК с телесно-ориентированными практиками. Было показано, что проектирование безопасной образовательной среды представляет собой обязательный этап работы, включающий адаптацию освещения, звукового фона, пространства и организации занятия с учётом сенсорных особенностей обучающихся с РАС. Безопасная среда - это не только отсутствие физических угроз, но и создание условий, в которых обучающийся может чувствовать себя комфортно, предсказуемо и уверенно, а значит, быть доступным для обучения и развития. Входная оценка двигательных навыков и гибких навыков, описанная во второй главе, позволяет определить исходный уровень координации, двигательной активности, саморегуляции и взаимодействия, выявить наиболее выраженные дефициты и на их основе построить индивидуальный образовательный маршрут. Использование апробированных российских инструментов - методики «ФизРас», проб Ромберга и пальценосовой, методики Пьерона-Рузера, опросника Хаустова, «Компаса тьютора» - обеспечивает объективность и сопоставимость данных на разных этапах работы. Взаимодействие специалистов - преподавателя АФК, специалиста по телесно-ориентированным практикам, педагога-психолога и мастера производственного обучения - рассматривается как условие, без которого невозможна согласованность воздействия и перенос формируемых навыков в реальную учебную и профессиональную деятельность. Индивидуальный маршрут и уровни поддержки позволяют гибко регулировать содержание и объём помощи в соответствии с актуальным состоянием и динамикой обучающегося, обеспечивая постепенный переход от замещающей помощи к развивающей и формируя самостоятельность.

Третья глава пособия представила практический комплекс телесно-ориентированных упражнений, методические рекомендации по их включению в занятия по АФК и систему мониторинга эффективности. Комплекс упражнений с гимнастическими палками, фитболом, парные и групповые упражнения охватывают основные направления работы: развитие координации и устойчивости, саморегуляцию и управление напряжением, коммуникацию и социальные границы. Каждое упражнение описано с указанием исходного положения, содержания, дыхания, дозировки, методических указаний и развиваемых навыков, что делает комплекс доступным для практического использования. Методические рекомендации по включению телесно-ориентированных практик в занятия по АФК показывают, как распределять упражнения между разминкой, основной частью и заминкой, как соблюдать принципы последовательности, постепенности, индивидуализации и интеграции с другими специалистами, как учитывать актуальное состояние обучающегося и адаптировать нагрузку. Система мониторинга эффективности, описанная в третьей главе, опирается на данные входной диагностики и предполагает повторное применение тех же инструментов, что обеспечивает преемственность и объективность оценки. Критерии эффективности соотносятся с динамикой двигательных навыков, саморегуляции, взаимодействия и самостоятельности, а корректировка индивидуальных маршрутов по результатам мониторинга позволяет своевременно вносить изменения в содержание занятий, уровень поддержки и состав упражнений.

Таким образом, представленное методическое пособие позволяет сделать несколько принципиальных выводов. Во-первых, работа с телесностью в рамках АФК является не дополнительной опцией, а необходимым компонентом комплексного сопровождения обучающихся с РАС в системе СПО. Во-вторых, развитие гибких навыков и профессионально важных качеств у данной категории обучающихся требует системной,

целенаправленной работы, интегрированной в образовательный процесс и учитывающей индивидуальные особенности каждого обучающегося. В-третьих, телесно-ориентированные практики создают основу для формирования саморегуляции, коммуникации и социальной адаптации, поскольку опираются на реальный телесный опыт, на естественные ситуации взаимодействия и на возможность постепенного освоения приёмов регуляции собственного состояния. В-четвёртых, эффективность работы обеспечивается согласованностью действий всех специалистов, участвующих в сопровождении обучающегося, и гибкостью индивидуального маршрута, который корректируется по мере изменения состояния и появления новых возможностей.

Практическая значимость пособия состоит в том, что оно предлагает конкретные инструменты и методические решения, которые могут быть использованы преподавателями АФК, специалистами по телесно-ориентированным практикам, педагогами-психологами, мастерами производственного обучения, тьюторами и методистами при проектировании занятий, разработке индивидуальных образовательных маршрутов и программ сопровождения обучающихся с РАС. Материалы пособия могут быть адаптированы к условиям конкретной образовательной организации с учётом её ресурсов, кадрового потенциала и особенностей контингента обучающихся.

Перспективы дальнейшей работы связаны с расширением практического комплекса за счёт включения новых телесно-ориентированных практик, разработкой диагностического инструментария, позволяющего более точно оценивать динамику гибких навыков, изучением влияния занятий АФК с телесно-ориентированными элементами на успешность производственной практики и трудоустройства выпускников с РАС, а также подготовкой методических материалов для повышения квалификации педагогов, работающих с данной категорией обучающихся. Развитие цифровых и дистанционных форматов сопровождения открывает дополнительные

возможности для непрерывной поддержки обучающихся с РАС, особенно в периоды, когда очное посещение занятий затруднено. Накопление и обобщение практического опыта, анализ результатов мониторинга и обратная связь от самих обучающихся и их семей позволят постепенно совершенствовать предложенную систему работы и делать её всё более эффективной.

Завершая пособие, важно подчеркнуть, что успешность работы с обучающимися с РАС определяется не только методической оснащённостью педагога, но и его готовностью к диалогу, к внимательному наблюдению, к гибкости и терпению. Телесный опыт, который обучающийся получает на занятиях, становится для него не просто набором двигательных навыков, а ресурсом, на который он может опираться в сложных ситуациях учебной и профессиональной жизни. Именно этот ресурс - способность чувствовать своё тело, понимать свои состояния и управлять ими - является основой саморегуляции, самостоятельности и успешной социальной адаптации. Формирование этого ресурса и составляет главную задачу представленного методического пособия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адаптивная физическая культура как инструмент развития моторной и когнитивной сфер у детей с РАС младшего школьного возраста // Аутизм и нарушения развития. — 2025. — Т. 23, № 2. — С. 15–24.
2. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес. — Москва : Теревинф, 2023. — 272 с.
3. Банди, А. С. Сенсорная интеграция: теория и практика / А. С. Банди, Ш. Лейн, Э. А. Мюррей. — Москва : Теревинф, 2024. — 768 с.
4. Бегидова, Т. П. Адаптивная физическая культура : учебник для среднего профессионального образования / Т. П. Бегидова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 181 с.
5. Бернштейн, Н. А. Биомеханика и физиология движений : избранные психологические труды / Н. А. Бернштейн. — Москва : МПСИ, 2024. — 688 с.
6. Бернштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. — Москва : Клинопись, 2024. — 368 с.
7. Гибкие навыки: компетенции новых ФГОС : материалы вебинаров, бесед и исследований Юрайт-академии. Выпуск 7. Зимняя школа преподавателя 2023 / под ред. Д. М. Антипиной. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 184 с.
8. Давыдова, Е. Ю. Сравнительная оценка эффективности программ адаптивной физкультуры у младших школьников с РАС / Е. Ю. Давыдова, А. А. Мовчан, М. В. Соловьева, Д. В. Давыдов // Новые психологические исследования. — 2025. — № 1. — С. 226–244.
9. Давыдова, Е. Ю. «ФизРас» — диагностика моторного развития детей с РАС : диагностический протокол, алгоритм обработки результатов / Е. Ю. Давыдова, А. А. Мовчан, М. В. Соловьева, Д. В. Давыдов. — Москва : МГППУ, 2024. — 36 с.

10. Двигательные нарушения у детей с расстройствами аутистического спектра: причины возникновения и возможности коррекции / Е. Ю. Мельников, Л. С. Ходасевич, А. В. Полякова, Е. Ф. Легкая. — Москва : РУДН, 2023. — 48 с.
11. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: дошкольная группа : учебник для среднего профессионального образования / Н. В. Микляева [и др.]. — 2-е изд. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 308 с.
12. Коваленко, Е. В. Саморегуляция при обучении детей с расстройством аутистического спектра: теоретические основы и практические подходы / Е. В. Коваленко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2024. — № 5. — С. 44–52.
13. Колдуэлл, Ф. Интенсивное взаимодействие и сенсорная интеграция в работе с людьми с тяжелыми формами аутизма : практическое пособие / Ф. Колдуэлл, Дж. Хорвуд. — Москва : Теревинф, 2023. — 208 с.
14. Литош, Н. Л. Адаптивная физическая культура для детей с нарушениями в развитии. Психолого-педагогическое сопровождение : учебное пособие для среднего профессионального образования / Н. Л. Литош. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 156 с.
15. Маслова, И. Н. Креативные телесно-ориентированные практики : учебное пособие / И. Н. Маслова, С. А. Пушкин. — Воронеж : ВГИФК, 2023. — 112 с.
16. Методические рекомендации по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования. — Москва : ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования», 2024. — 48 с.
17. Минеева, В. А. Сенсорная интеграция как метод развития познавательных процессов детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) / В. А. Минеева, И. С. Мартынова // Дошкольное образование. — 2023. — № 9. — С. 34–41.
18. Николаева, В. И. Универсальные навыки современного специалиста: парадокс или реальность / В. И. Николаева, Т. А. Новоселова, Л. И.

- Печинская, И. В. Гладкая // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2024. — № 212. — С. 45–58.
19. Организация инклюзивного образования студентов с расстройствами аутистического спектра в системе СПО : методические рекомендации / под ред. И. Л. Шпицберга. — Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2025. — 128 с.
20. Плескачева, Н. М. Гибкие навыки коммуникации в контексте исследований Soft Skills / Н. М. Плескачева, В. Е. Дмитренко. — Минск : БГТУ, 2023. — 96 с.
21. Ремезова, Л. А. Особенности формирования социально-бытовых навыков у детей с РАС / Л. А. Ремезова, Е. В. Ковалева // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 112–120.
22. Рерке, В. И. Рабочая тетрадь по развитию Soft skills навыков приемных родителей : учебное пособие / В. И. Рерке. — Иркутск : Изд-во ИГУ, 2023. — 112 с.
23. Рипа, М. Д. Методы лечебной и адаптивной физической культуры : учебник для среднего профессионального образования / М. Д. Рипа, И. В. Кулькова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 158 с.
24. Симонова, Е. Ф. Наставничество в работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями / Е. Ф. Симонова, Е. А. Давличарова // Образование. Карьера. Общество. — 2023. — № 2 (77). — С. 69–71.
25. Телесно-ориентированные практики в работе с лицами с РАС : методическое пособие / сост. Е. Е. Буренина. — Смоленск : ГАУ ДПО СОИРО, 2024. — 64 с.
26. Теория и практика создания инклюзивной образовательной среды в учреждениях профессионального образования : учебно-методическое пособие / под ред. О. А. Соловьевой. — Минск : РИПО, 2023. — 192 с.
27. Толстенева, А. А. Построение профессиональной траектории лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / А. А.

- Толстенева, Т. Ф. Краснопевцева, А. Н. Бычкова // Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — № 84-2. — С. 361–364.
28. Фарбзаова, Е. А. Пути повышения мотивации обучающихся высших образовательных организаций / Е. А. Фарбзаова, К. Ю. Глух, А. О. Прокубовская // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). — 2025. — № 3 (23). — С. 131–141.
29. Хаустов, А. В. Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра : методическое пособие / А. В. Хаустов. — Москва : ФРЦ МГППУ, 2024. — 56 с.
30. Шмелева, Е. В. Оценка навыков младших школьников с РАС. Диагностический инструмент «Компас тьютора». Часть 1 / Е. В. Шмелева, Е. Ю. Давыдова, У. А. Мамохина [и др.] // Аутизм и нарушения развития. — 2024. — Т. 22, № 4. — С. 31–40.
31. Шмелева, Е. В. Диагностический инструмент «Компас тьютора» для оценки сформированности навыков младших школьников с РАС в ходе тьюторского сопровождения: первичная апробация / Е. В. Шмелева, О. В. Загуменная, Е. Ю. Давыдова [и др.]. — Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. — 42 с.
32. Эмоциональная регуляция у лиц с РАС: современные подходы к диагностике и коррекции // Аутизм и нарушения развития. — 2025. — Т. 23, № 2. — С. 22–30.