

2 красавіка — сусветны дзень
распаўсюджання інфармацыі аб праблеме аўтызму

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩЕГО СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. С. ДЖЕЙГАЛО,
заведующая яслями-садом № 302 г. Минска

Организация обучения детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания привела к структурным изменениям в системе основного образования. В частности, увеличилась штатная численность воспитателей дошкольного образования, что позволило обеспечить персональное сопровождение детей с аутистическими нарушениями. Целью деятельности педагогов, осуществляющих персональное сопровождение, является создание условий для успешного включения ребёнка с аутистическими нарушениями в образовательный процесс учреждения образования.

С 1 сентября 2016 года в нашем учреждении дошкольного образования функционирует группа интегрированного обучения и воспитания, которую сейчас посещают 4 воспитанника с аутистическими нарушениями.

Практический опыт работы группы выявил ряд трудностей, связанных с воспитанием детей с аутистическими нарушениями. Мы столкнулись со сложностями в организации адаптивной образовательной, предметно-пространственной среды в учреждении дошкольного образования, отсутствием специфического

программного обеспечения для детей дошкольного возраста с аутизмом, а также научно-методического обеспечения сопровождения. Сказывается недостаточный уровень подготовки специалистов и отсутствие у педагогов практического опыта работы с данным контингентом воспитанников. Отсутствуют формы учётно-отчётной документации специалистов. Это свидетельствует об актуальности проблемы подготовки и организации деятельности воспитателей дошкольного образования, осуществляющих персональное сопровождение детей с аутистическими нарушениями, о необходимости разработки чёткой педагогической технологии в системе сопровождения таких детей в условиях интеграции.

Мы попытались систематизировать и структурировать работу воспитателя дошкольного образования, осуществляющего сопровождение воспитанников с аутизмом. Создана модель сопровождения воспитанников с аутистическими нарушениями в виде трёхблочной схемы, которую мы считаем достаточно эффективной.

В рамках первого блока педагог помогает ребёнку выстроить новые схемы поведения, уместные в различных ситуациях; формирует у него способность делать осоз-

наный выбар через участие в самостоятельной деятельности; помогает ребёнку в переживании как положительных, так и отрицательных эмоций, поддерживает инициативу и созидательную активность; сопровождает социализацию дошкольника в детском коллективе, формируя и развивая коммуникативные навыки.

В рамках **второго блока** педагог сопровождает воспитанника в конкретной образовательной области путём организации среды с учётом возможностей и особых образовательных потребностей ребёнка, подбора и адаптации педагогических средств индивидуализации для реализации программы специального образования, разработки методического обеспечения программы сопровождения.

Третий блок предусматривает формирование толерантного отношения к детям с аутистическими нарушениями со стороны сверстников и взрослых, обучение правилам и способам общения с данной категорией детей; формирование у родителей адекватного отношения к своему ребёнку, установки на сотрудничество путём организации различных соответствующих мероприятий.

Включение детей с аутистическими нарушениями в среду нормотипичных сверстников в абсолютном большинстве случаев сопровождается рядом проблем. Полностью оправданной, на наш взгляд, является организация **поэтапного** включения детей с аутизмом в группу интегрированного обучения и воспитания. Постепенное знакомство ребёнка с повседневной жизнью дошкольного учреждения, мягкое налаживание контакта с педагогом и дозированное увеличение социальных контактов значительно уменьшают риск возникновения проблем во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, а значит, и трудностей адаптации в целом. Наблюдение за ребёнком в течение какого-то времени до его включения в группу помогает избежать ошибок при составлении программ индивидуальных коррекционных занятий и планов включения. Переход ребёнка от одного этапа

включения к другому осуществляется исходя из его готовности при определённых условиях.

Перспективный план работы состоит из четырёх основных этапов. Каждый этап характеризуется постановкой определённых задач, решением которых занимается воспитатель дошкольного образования лично либо в сотрудничестве с иными участниками педагогического процесса.

Первый этап — подготовки включения воспитанника в группу интегрированного обучения и воспитания — начинается с момента зачисления ребёнка в учреждение образования и предусматривает знакомство воспитанника с сопровождающим его воспитателем, территорией и помещениями учреждения дошкольного образования. Он имеет по большей части диагностическую направленность с целью комплексной оценки ресурсов и дефицитов воспитанника для реализации образовательной программы специального образования.

Второй этап — частичного включения ребёнка с аутистическими нарушениями в группу интегрированного обучения и воспитания — предполагает краткосрочное систематическое посещение воспитанником группы при наличии в ней других детей и имеет конечной целью достижение устойчивой адаптации в группе (воспитанник чувствует себя комфортно, в большинстве случаев активно участвует в режимных моментах, налажено взаимодействие с детьми и сотрудниками учреждения, работающими с данной группой).

Третий этап — полного включения воспитанника в группу интегрированного обучения и воспитания — предполагает регулярное посещение воспитанником группы в режиме полного дня. Его цель — достижение воспитанником полной адаптации в социальном и образовательном пространствах учреждения дошкольного образования.

Четвёртый этап — этап самостоятельного участия воспитанника (либо с минимальным участием сопровождающего) в образовательном процессе группы.

Каждый из этапов рекомендуется завершать заключением, которое составляет воспитатель (возможно, совместно с иными специалистами). В нём отражаются достижения воспитанника и рекомендации по дальнейшей реализации программы сопровождения.

Количественные и временные показатели пребывания ребёнка в дошкольном учреждении фиксируются в *табеле посещения* воспитанником группы и *графике посещения*.

Общий план организации жизнедеятельности ребёнка оформляется в виде *примерной циклограммы совместной деятельности* воспитателя дошкольного образования и воспитанника.

Режим дня воспитанника группы интегрированного обучения и воспитания может быть гибким, однако следует стремиться к его максимальной приближённости к общему режиму группы.

Индивидуальные, подгрупповые и групповые занятия, предусмотренные учебным планом, отражаются в расписании специально организованной деятельности.

Содержание работы по реализации образовательных областей основывается на указаниях и рекомендациях педагогов и отражается в *плане работы воспитателя*. Перспектива планирования может варьироваться от недели до месяца.

Индивидуальные занятия с воспитанником указываются в *тетради учёта проведения индивидуальных коррекционных занятий*.

Преимственность в работе участников педагогического процесса отражается в *тетради взаимодействия* конкретного педагога и воспитателя.

С целью выявления причин и способов коррекции поведенческих нарушений воспитатель дошкольного образования фиксирует значимые проявления поведения ребёнка в *протоколе наблюдения за поведением воспитанника*.

Динамику учебной и социальной жизни позволяет отслеживать *дневник наблюдения за воспитанником группы*. Он удо-

бен для информирования родителей об особенностях образовательного процесса, успехах ребёнка и трудностях в обучении.

Результаты работы в данном направлении можно сформулировать следующим образом:

- разработана и апробирована модель сопровождения детей с аутистическими нарушениями в условиях интеграции;
- определены основные этапы сопровождения;
- сформирован пакет документов, включающий формы учётной и планирующей документации воспитателя дошкольного образования, осуществляющего сопровождение.

Всё это повышает качество коррекционной работы с детьми, так как позволяет отслеживать динамику достижений и своевременно корректировать программу сопровождения.

Современная ситуация внедрения инклюзии в образовательную среду требует внимательного рассмотрения и комплексного подхода. Очевидно, что персональное сопровождение ребёнка с ОПФР — важнейшее звено в успешности инклюзии. Теория и практика персонального сопровождения ставят перед педагогами и исследователями ряд вопросов, ощущается острая необходимость в алгоритмизации деятельности педагога, осуществляющего сопровождение воспитанников младшего, среднего и старшего дошкольного возраста с аутистическими нарушениями.

Опыт работы нашего учреждения дошкольного образования может быть полезен для других дошкольных учреждений, где есть группы интегрированного обучения и воспитания. С разработанной учётной и планирующей документацией можно ознакомиться на сайте МГИРО.

Данная тема была освещена мной на VII Республиканском конкурсе «Современные технологии в специальном образовании». Работа заняла 1-е место на городском этапе конкурса, удостоена диплома в номинации «Взаимодействие субъектов образования» на республиканском этапе конкурса.

СТРАТЕГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И ВОСПИТАТЕЛЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЁНКА С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ В КЛАССЕ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

Н. Н. СТЕЦКАЯ,

учитель-дефектолог Мозырского районного центра
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации

Одним из важных условий успешности перехода к инклюзивной форме образования является система сопровождения и поддержки детей с особенностями психофизического развития. В Мозырском районном центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (директор Н. С. Кравец) с 2017/2018 учебного года работает воспитатель персонального сопровождения; в 2018/19 учебном году приступил к работе второй воспитатель персонального сопровождения. Для обобщения опыта организации персонального сопровождения учащихся в рамках методического объединения учителей-дефектологов центра была создана инициативная группа в составе заместителей директора по учебно-воспитательной работе Л. В. Пержевица, Л. А. Хомутовской, учителей-дефектологов Ю. С. Бобр, Н. Н. Стецкой, воспитателей персонального сопровождения Г. И. Сергеевой и Н. Н. Дрозд.

Инициативная группа ставила перед собой цель разработать стратегию эффективного взаимодействия учителя-дефектолога класса и воспитателя персонального сопровождения на всех этапах образовательного процесса в соответствии с принципами комплексного подхода, сотрудничества, а также с учётом интересов всех участников коррекционно-педагогического процесса.

Рассматривая стратегию как интегрированную модель действий, направленных на достижение цели, выделили не-

сколько структурных элементов, запускающих механизм взаимодействия.

Во-первых, продумана альтернативная структура календарно-тематического планирования, которая отражает плановость реализации содержания образовательной программы по учебному курсу и позволяет спланировать взаимодействие учителя-дефектолога и воспитателя персонального сопровождения ещё до начала учебных занятий.

Календарно-тематическое планирование разрабатывается учителем-дефектологом и является единым как для него, так и для воспитателя персонального сопровождения. Предлагаемая структура календарно-тематического планирования представлена в форме таблицы и имеет следующее содержание:

- цель к курсу, которая указывает зону ближайшего развития учащихся, и задачи как путь достижения цели;
- тема, определяющая место урока в разделе;
- задачи урока, отражающие выбор его содержания;
- оборудование к уроку;
- словарь, который предполагается использовать на занятии.

Графа «примечание» заполняется воспитателем персонального сопровождения при выстраивании совместно с учителем-дефектологом стратегии реализации планирования с целью обеспечения индивидуализации образовательного процесса.

Таблица 1 — Предлагаемая структура календарно-тематического планирования

Цель:

Задачи:

| № п/п | Тема | Количество часов | Задачи | Оборудование | Словарь | Примечание |
|-------|------|------------------|--------|--------------|---------|------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | | | | | | |

На наш взгляд, предлагаемая форма структурирования даёт возможность воспитателю персонального сопровождения как непосредственному участнику образовательного процесса:

- прогнозировать, предвидеть ход и результаты работы;
- разрабатывать программу необходимых мер и определять последовательность действий;
- выбирать наиболее оптимальные методы и приёмы;
- точно рассчитывать деятельность во времени и устанавливать сроки начала и окончания её этапов;
- определять формы и методы учёта и контроля результатов деятельности.

Во-вторых, для представления целостной картины взаимодействия в течение урока предлагаем использовать не план-

конспект, а единую технологическую карту, которая позволяет с помощью графического проектирования структурировать урок как для учителя-дефектолога и учащихся, так и для воспитателя персонального сопровождения и его воспитанника.

Обязательных требований к разработке, структуре и форме технологической карты урока нет. Она представляет собой графический вариант традиционного плана-конспекта, но использование технологической карты помогает более целостно и системно спроектировать процесс обучения, детально проработать все этапы урока, конкретизировать, варьировать и согласовывать действия всех субъектов образовательного процесса, в том числе и воспитателя персонального сопровождения, организовывать деятельность, соотносить результат с целью обучения.

Таблица 2 — Форма предлагаемой технологической карты

| Этап урока | Виды работы, формы, методы, приёмы | Содержание педагогического взаимодействия | | | | | |
|------------|------------------------------------|---|-----------------------|--|------------------------|--------------------|------------------------|
| | | Деятельность учителя-дефектолога | Деятельность учащихся | Деятельность воспитателя персонального сопровождения | Деятельность учащегося | Формируемые умения | Планируемые результаты |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| | | | | | | | |

Учитель-дефектолог при конструировании технологической карты:

- описывает процесс деятельности с указанием конечного результата;
- указывает все операции, их составные части с максимально полным отражением их последовательности;
- определяет необходимые материалы, перечисляет оборудование, указывает инструменты;

- отражает координацию и синхронизацию действий всех субъектов педагогической деятельности;

- рассчитывает время выполнения всех операций.

Далее воспитатель персонального сопровождения встраивает свою деятельность в ход урока: определяет вид помощи учащемуся, прогнозирует затруднения и намечает пути их преодоления, при необходимости

сти адаптирует учебный материал с опорой на зоны ближайшего развития ребёнка, его ресурсы, учитывая индивидуальные физические, психические особенности.

Технологическая карта отражает взаимодействие учителя-дефектолога и воспитателя персонального сопровождения на протяжении урока.

Таблица 3 — Взаимодействие учителя-дефектолога и воспитателя персонального сопровождения во время урока

| Учитель-дефектолог | Воспитатель персонального сопровождения |
|-----------------------------------|--|
| Обучает | Помогает учащемуся |
| Даёт инструкции | Даёт подсказки |
| Даёт задания | Выполняет рекомендации и следует плану |
| Адаптирует дидактический материал | Помогает адаптировать дидактический материал |
| Оценивает динамику | Помогает оценивать динамику |

Планирование урока с использованием технологической карты позволяет эффективно организовать взаимодействие учителя-дефектолога и воспитателя персонального сопровождения и существенно сократить время обоих специалистов на подготовку к проведению уроков.

Следующий структурный элемент — стратегия помощи учащемуся.

Учитель-дефектолог нацеливает воспитателя при оказании помощи учащемуся в течение урока руководствоваться стандартными принципами: от максимальной помощи к минимальной; от положения «рядом всё время» к положению «рядом, когда нужна помощь и поддержка» и до относительной самостоятельности.

Воспитатель персонального сопровождения придерживается этой стратегии и продуктивно оказывает необходимую помощь воспитаннику исходя из доступного для него способа деятельности:

- совместная деятельность взрослого и ребёнка;
- действия ребёнка по жестовой инструкции взрослого;
- действия по подражанию взрослому;
- поисковый метод ориентировки;
- действия по готовому образцу;
- действия по словесной инструкции.

Диапазон помощи по ходу урока может расширяться от стимулирующей до

направляющей и организующей, а также обучающей помощи.

Организация эффективного взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателя персонального сопровождения как наиболее активных в данном случае участников педагогического процесса обеспечивает возможность:

- создания оптимальных условий развития, обучения, социализации сопровождаемого ребёнка;
- поиска оптимальных методов обучения, формирования активной педагогической позиции, освоения нового вида профессиональной деятельности учителем-дефектологом класса и воспитателем персонального сопровождения;
- освоения новых образовательных технологий педагогами, участвующими в сопровождении и поддержке учащегося на всех этапах коррекционно-образовательного процесса;
- формирования ответственной родительской позиции, осознания собственной роли в коррекционно-образовательном процессе как родителями сопровождаемого ребёнка, так и родителями учащихся класса.

Освещение вопросов сопровождения в рамках инклюзивного образования даёт возможность осознания ценности человеческого достоинства, индивидуальности и необходимости реализации прав каждого члена современного общества.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Е. А. ОБУХОВСКАЯ,

учитель-дефектолог центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Гродно

Одной из важных задач специального образования является формирование у детей с особенностями психофизического развития умений, обеспечивающих их социализацию и адаптацию в обществе. Значительную актуальность данная задача приобретает при обучении и воспитании детей с аутистическими нарушениями в связи с имеющимися у них трудностями коммуникативного взаимодействия.

Для многих детей рассматриваемой категории характерны стереотипные образцы поведения, интересы и виды деятельности, им сложно переносить освоенную программу действий в новые условия и, соответственно, приспосабливаться к меняющимся условиям окружающего мира, непостоянству намерений другого человека. В связи с этим одной из основных задач коррекционно-педагогической работы с детьми с аутистическими нарушениями, обучающимися в ЦКРОиР, является их успешная социализация, которая включает в себя, с одной стороны, сформированность социальных навыков, выработанных в данном обществе и транслируемых ребёнку, а с другой — сформированность социализационных навыков, которые применяет ребёнок в процессе взаимодействия с другими людьми.

Социализационные навыки рассматриваются нами как совокупность целенаправленных практических действий, которые зависят от индивидуальности человека и помогают самостоятельно выстраивать последовательность действий в различных жизненных ситуациях. Социализационные навыки предполагают

практическую последовательную реализацию действий, направленных на достижение определённой цели на различных этапах взаимодействия с социумом. В данном исследовании рассматриваются две группы социализационных навыков, имеющих значение для детей с аутистическими нарушениями, — социально-коммуникативные и социально-бытовые, а также показатели деятельности как основа для формирования указанных групп социализационных навыков [6]. Реализация социализационных навыков возможна при условии сформированности определённых показателей деятельности, которые выступают как основа её осуществления и результативности.

Проанализируем использование деятельностного подхода при формировании социализационных навыков у воспитанников с аутистическими нарушениями.

Для изучения уровня сформированности показателей деятельности был использован метод наблюдения за 19 детьми 6—7 лет с аутистическими нарушениями, обучающимися в 12 центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Республики Беларусь. Выбор данного метода обусловлен спецификой детей с аутистическими нарушениями (особенности коммуникации, ситуативность и непредсказуемость поведения, степень интеллектуального нарушения и т. п.), что предполагает недостоверность информации, полученной при однократном ситуативном изучении ребёнка. Более объективные данные могут быть получены в процессе анализа информации от людей (экспертов), наблюдающих за поведением

ребёнка в естественных для него условиях на протяжении продолжительного времени. Для реализации метода была разработана карта наблюдения «Сформированность социализационных навыков у детей с аутистическими нарушениями», один из разделов которой предполагает получение

информации об уровне сформированности показателей деятельности ребёнка.

Анализ данных карт наблюдения позволил получить информацию об уровне сформированности показателей деятельности детей с аутистическими нарушениями (см. таблицу).

Уровень сформированности показателей деятельности у детей с аутистическими нарушениями

| Показатели деятельности | Количество детей с аутистическими нарушениями, % | | |
|--|--|---------------|-------------------|
| | Характерно | Не характерно | Иногда характерно |
| Соблюдение установленной последовательности действий | 32 | 21 | 47 |
| Соблюдение правил | 6 | 42 | 53 |
| Принятие помощи | 32 | 16 | 53 |
| Адекватное реагирование на поощрение | 58 | 11 | 32 |
| Адекватное реагирование на указание на ошибку | 16 | 37 | 47 |
| Достижение поставленной цели | 42 | 11 | 47 |
| Необходимость дополнительной мотивации | 37 | 16 | 47 |
| Перенос усвоенного навыка в новые условия | 21 | 47 | 32 |
| Переключаемость с одного вида деятельности на другой | 32 | 21 | 47 |

У детей отмечается большой процент ситуативности выполнения указанных навыков, что в большинстве случаев характерно для детей с аутистическими нарушениями и отражает специфику их развития. Трудности формирования навыка соблюдения установленной последовательности создают сложности в процессе реализации какой-либо деятельности, так как если ребёнок не может последовательно выполнить ряд операций, то и применение даже простого навыка (например, приветствия) будет затруднено. Зачастую дети с аутистическими нарушениями не соблюдают установленные правила, отказываются от помощи в процессе выполнения какой-либо деятельности, а также негативно реагируют на указание на ошибку, что вызывает трудности реализации любого социализационного навыка даже в случае успешных попыток его усвоения (ребёнок делает всё «по-своему», в силу чего утрачивается правильность выполнения любой деятельности). Возможность переноса усвоенного навыка в новые условия

снижена у большинства испытуемых, детям трудно переключаться с одного вида деятельности на другой, им требуется дополнительная мотивация для достижения поставленной цели. У большинства детей с аутистическими нарушениями отмечаются трудности формирования всех изучаемых показателей деятельности, что в целом, на наш взгляд, является наиболее характерным для данной категории детей и рассматривается как одна из причин трудностей формирования у них социализационных навыков. Однако большинство детей принимают поощрения и адекватно на них реагируют, в связи с чем актуальным в процессе коррекционно-педагогической работы по формированию как показателей деятельности, так и других групп социализационных навыков является грамотное использование поощрений.

Для выявления корреляционной связи между уровнем сформированности социализационных навыков (социально-коммуникативных и социально-бытовых навыков) и уровнем сформированности по-

казателей деятельности был использован метод ранговой корреляции Спирмена. По итогам анализа можно отметить наличие положительной корреляции:

- между социально-коммуникативными навыками и показателями деятельности ($r = 0,72$);

- между социально-бытовыми навыками и показателями деятельности ($r = 0,59$).

Наличие положительной корреляции позволяет сделать вывод, что сформированность каждой из групп навыков зависит от уровня сформированности показателей деятельности. Таким образом, чем лучше у ребёнка сформированы показатели деятельности, что составляет основу для усвоения информации и её использования (т. е. социализации), тем лучше формируется каждая из групп социализационных навыков. Если нет основы для социализации, то и овладение социализационными навыками затруднено.

Формирование рассмотренных групп социализационных навыков у воспитанников с аутистическими нарушениями возможно в рамках организации коррекционно-педагогической работы с опорой на деятельностный подход.

Деятельностный подход предполагает рассмотрение деятельности как способа развития человека и совершенствования всех объектов и явлений, окружающих его. В связи с этим процесс обучения и развития ребёнка происходит в деятельности и предполагает непосредственно обучение деятельности, а именно обучение выбору цели и планированию деятельности, её организации и регулированию, самоконтролю, самооценке результатов деятельности (П. Я. Гальперин [1], Дж. Дьюи [3], А. Н. Леонтьев [7], С. Л. Рубинштейн [9]).

В нашем исследовании деятельностный подход позволяет рассматривать процесс формирования навыков у детей с аутистическими нарушениями с точки зрения структуры деятельности, которая включает мотивационно-целевой, операционный и контрольно-оценочный компоненты (В. В. Давыдов [2], Д. Б. Эльконин [10]). Любая деятельность, в том числе и учеб-

ная, в своей основе имеет мотивацию, что позволяет ребёнку представлять цель и результат своей деятельности. Для достижения определённого результата ребёнок осуществляет решение задач (как итог принятой и осознанной цели) посредством выполнения ряда действий. Качество выполненной деятельности определяется действием контроля, который осуществляется до начала деятельности, в процессе её осуществления и после завершения.

В теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперин предлагает в каждом действии выделять три части: ориентировочную, исполнительную и контрольную [1]. Каждая часть действия наполнена определённым содержанием в зависимости от цели, стоящей перед ребёнком. Однако обязательным условием успешности выполнения действия является его осознанность, понимание его сущности и назначения. У воспитанников с аутистическими нарушениями отмечается трудность осознания выполняемых действий, что затрудняет процесс коррекционно-педагогической работы и осложняет процесс формирования у них социализационных навыков.

Любая деятельность ребёнка с аутистическими нарушениями во многом зависит от индивидуальных особенностей его личности, которые влияют на построение коррекционно-образовательной работы. Исходя из индивидуальных интересов ребёнка, осознания истинных мотивов его поведения осуществляется подбор методов и средств, способствующих формированию навыков.

Формирование социализационных навыков у воспитанников с аутистическими нарушениями в рамках деятельностного подхода возможно с использованием определённой системы принципов.

Одним из принципов коррекционно-педагогической работы по формированию социализационных навыков у детей с аутистическими нарушениями является *принцип учёта истинных мотивов и индивидуальных интересов*. Актуальным является использование в процессе её таких средств, которые будут соотноситься

со специфическими интересами детей рассматриваемой категории. В силу особенностей детей с аутистическими нарушениями большинство их действий являются реакцией на воздействующие на них стимулы, т. е. зачастую в качестве мотива (особенно из ряда социальных и учебно-познавательных) для выполнения отдельных действий или деятельности в целом выступает не личное побуждение ребёнка, а лишь стимул для проявления реакции. В связи с этим и правильность выполнения деятельности, достижение цели деятельности не являются для ребёнка ситуацией успеха.

В силу трудностей понимания абстрактных понятий и соответственно большинства социальных действий для ребёнка с аутистическими нарушениями выполнение активной мотивированной деятельности и осуществление контроля над выполнением деятельности являются сложными и зачастую недоступными процессами. Свидетельством этого выступает осуществление детьми с аутистическими нарушениями свободной деятельности, которая часто заключается в выполнении стереотипных действий либо аутистических (автоматизмов). Например, если ребёнок рассматриваемой категории бесцельно выкладывает ряд фигур в одну линию, то это является автоматическим действием; если он выполняет данное действие с целью «построения дороги для машины», то автоматизм становится навыком (автоматическим действиям придаётся определённый смысл). Зачастую деятельность детей с аутистическими нарушениями, обучающихся в ЦКРОиР, представлена рядом различных автоматизмов, что обуславливает актуальность формирования у рассматриваемой категории детей навыков путём преобразования имеющихся у них автоматизмов в целенаправленные действия.

Применение данного принципа в процессе формирования социальных навыков носит индивидуальный характер, поскольку у детей с аутистическими нарушениями отмечаются индивидуальные специфические привязанности и интересы. Например, если ребёнок проявляет наибольший интерес к ярким свето-

вым стимулам, на которых основаны его стереотипии поведения или аутистические стимуляции, то эффективным является задействование именно этих элементов в процессе коррекционно-педагогической работы. Таким образом происходит актуализация резервных возможностей ребёнка, стереотипиям и аутистическим стимуляциям придаётся смысловая наполненность. В процессе достижения сенсорных стимуляций посредством выполнения других действий ребёнок концентрируется на разнообразном материале, что позволяет расширять его интересы.

Для формирования социальных навыков у детей с аутистическими нарушениями важным является принцип *дополнительного мотивирования*, который предполагает использование следующих видов поощрения:

- поощрение за выполненное действие (*сначала нарисуй линию, потом возьмишь игрушку и т. п.*);

- поощрение за выполнение установленной последовательности действий (*сначала уберу игрушки на место (машина, конструктор, барабан), потом поиграешь с мыльными пузырями и т. п.*);

- поощрение за выполнение последовательности заданий (*сначала порисуешь, построишь башню, найдёшь пару, прочитаешь слова, потом будешь лепить из теста и т. п.*);

- «жетонная» система поощрения (за определённое количество выполненных заданий (действий) ребёнку предлагается жетон (смайлик, монетка и т. п.), который потом он может обменять на желаемый объект или действие (например, ребёнок рисует и получает смайлик, затем он строит башню и получает смайлик; 2 смайлика можно обменять на конфету). Такая система не только позволяет педагогу избежать поощрения ребёнка за каждое выполненное действие чем-то значимым, но и заставляет ребёнка стремиться к качественному выполнению заданий с целью достичь желаемого.

Используемая мотивация зависит от индивидуальных интересов и предпочтений детей.

Принцип формирования имитаций (подражаний) является актуальным в коррекционно-педагогической работе в связи с тем, что дети с аутистическими нарушениями не могут подражать действиям другого человека. Известно, что у детей с нормативным развитием большинство навыков формируется неосознанно посредством копирования действий взрослых. А если ребёнок не реагирует на действия других людей, не пытается копировать их, то и многие социализационные навыки остаются несформированными. В связи с этим необходимым является вызывание у ребёнка с аутизмом категории имитаций, которые на первых этапах работы могут заключаться в элементарных действиях, но эмоционально обоснованных, вызывающих у ребёнка интерес (например, выдувание мыльных пузырей, нажатие ярких кнопок и т. п.). На последующих этапах возможно вызывание имитаций в процессе выполнения деятельности, т. е. подражательное выполнение последовательности определённых действий, а в дальнейшем и самостоятельное выполнение установленной последовательности действий (например, посредством структурирования).

Принцип опоры на предметно-практическую деятельность связан с необходимостью формирования у детей умений и навыков, которые потом будут использоваться для решения различных жизненных задач, формирования у них необходимых жизненных компетенций. Ребёнку с аутистическими нарушениями сложно понять действия, «подтекстом» которых являются различные эмоции либо другие абстрактные объекты и явления. Понимание ребёнком рассматриваемой категории окружающей действительности не оказывается абсолютно ошибочным. Он понимает то, что непосредственно видит либо ощущает, то, что не отягощено «подтекстом». Детям с аутистическими нарушениями сложно добавить значение к буквальному восприятию. Для них характерна визуальность мышления, поэтому им требуется время на формирование зрительного образа того, что они слышат. Они думают образами и картинками, а не словами и суждениям, и это

не зависит от их интеллектуального уровня. Для детей с аутистическими нарушениями характерно гиперселективное восприятие, т. е. для них конкретные признаки предметов имеют значение гораздо большее, чем осознание всего того, что связано с их абстрактным пониманием [4; 8]. Словом «стол» ребёнок будет называть один конкретный стол; другие столы, имеющие иные параметры и характеристики, не будут соотноситься с этим словом. Именно поэтому аутизм называют синдромом гиперреализма. В связи с этим при организации коррекционно-педагогической работы с детьми с аутистическими нарушениями необходимым является создание условий для выполнения предметно-практических действий. Все навыки следует формировать в процессе выполнения реальных действий и с использованием реальных предметов. Например, формирование навыка мытья рук будет реализовано только в процессе выполнения соответствующих последовательных действий.

Формирование показателей деятельности детей с аутистическими нарушениями происходит только в процессе выполнения реальных, жизненно необходимых ситуаций с последующей генерализацией усвоенного навыка (формированием переноса сформированного навыка в новые условия).

Таким образом, для детей с аутистическими нарушениями характерна ситуативность и неосознанность проявления показателей деятельности, что создаёт неполноценную основу для формирования социализационных навыков. Однако на основе полученных результатов можно сделать вывод о необходимости проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию показателей деятельности у детей данной категории, что позволит создать основу для развития социализационных навыков и обеспечения успешной социализации (с учётом возможностей детей) в обществе. В процессе организации коррекционно-педагогической работы в данном направлении с детьми с аутистическими нарушениями обоснованной является опора на принципы деятельностного подхода.

Список использованных источников

1. Гальперин, П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов / П. Я. Гальперин. — М. : Книжный дом «Университет», 2015. — 336 с.
2. Давыдов, В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В. В. Давыдов. — Томск : Пеленг, 1992. — 234 с.
3. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской. — М. : Совершенство, 1997. — 208 с.
4. Ихсанова, С. В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками / С. В. Ихсанова. — СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. — 208 с.
5. Ковалёва, А. И. Социализационная норма в современном российском обществе : авторефер. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.04 / А. И. Ковалёва ; Ин-т молодежи. — М., 1997. — 32 с.
6. Ковалец, И. В. Ценностно-смысловые характеристики социализационных навыков детей дошкольного возраста с аутистическими нарушениями / И. В. Ковалец, Е. А. Патейчук // Специальная адукацыя. — 2019. — № 2. — С. 14—19.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Книга по требованию, 2012. — 130 с.
8. Никольская, О. С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М. : Теревинф, 2017. — 336 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; Ин-т психологии АН СССР. — 2-е изд. — М. : Педагогика, 1976. — 416 с.
10. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М. : Педагогика, 1989. — 554 с.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ СВЕТОВЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ ФИКСИРОВАТЬ ВЗГЛЯД НА ОБЪЕКТЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

О. С. ДРОГУНОВА,

учитель-дефектолог Рогачёвского центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации

Обучение и воспитание детей с аутистическими нарушениями является непростым, специфическим процессом, поскольку педагогам приходится сталкиваться со сложными комбинированными нарушениями психофизического развития каждого ребёнка. Одна из проблем таких детей — «нарушение произвольности (сознательности) психических процессов», в том числе и внимания, и «основой учебной работы с ребёнком, имеющим аутистические нарушения, является произвольное внимание» [1, с. 86]. При этом привлече-

ние внимания ребёнка к нужному объекту, фиксация его взгляда на предъявляемых предметах и картинках — достаточно сложный момент в проведении коррекционной работы. Поэтому использование всевозможных способов, средств и приёмов для привлечения внимания, повышения у ребёнка с аутистическими нарушениями уровня сосредоточенности при рассмотрении отдельных предметов, картинок является важным и актуальным.

Анализируя специальную литературу, заметила, что по данной теме существу-

ет мало конкретных рекомендаций, которые помогли бы правильно и эффективно организовать работу с детьми с аутистическими нарушениями по фиксации их взгляда на объекте. Особое внимание привлекли методические пособия по использованию вспомогательных средств реабилитации детей с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями [3].

Говоря о формировании учебного поведения у детей с аутистическими нарушениями, Т. Л. Лещинская подчёркивает: «Относительно простое, знакомое и структурированное окружение, вспомогательные занимательные средства помогают избежать ситуативных осложнений и включить ребёнка в продуктивную деятельность» [1, с. 86]. Это натолкнуло меня на мысль, что индивидуальные вспомогательные средства можно найти и использовать в работе с детьми с аутистическими нарушениями для привлечения их внимания.

Учитывая слабый интерес детей с аутистическими нарушениями к рассматриванию предложенных картинок (фотографий, иллюстраций), отсутствие фиксации взгляда на предмете, поверхностный и кратковременный характер внимания, я попробовала использовать вспомогательные световые средства — фонарики, лазеры, световые указки. Эти средства подбирала каждому индивидуально. Данные вспомогательные световые средства помогли мне достичь поставленной цели по привлечению внимания и фиксации взгляда ребёнка с аутистическими нарушениями на рассматриваемом объекте.

Помнила о том, что «пространство, окружающее ребёнка с аутизмом, всегда подготавливается взрослыми таким образом, чтобы не произошло ничего неожиданного, пугающего или непредусмотренного» [1, с. 59], поэтому коррекционную работу проводила в специально оборудованном месте, где было мягкое освещение, отсутствовали лишние предметы, отвлекающие внимание ребёнка.

Деятельность по привлечению внимания и фиксации взгляда детей осуществляла сначала на предмете, а затем на

картинке. Среди вспомогательных световых средств наиболее эффективным, на мой взгляд, оказался лазер: он чётко подавал световую точку на предъявляемый объект, что способствовало лучшему сосредоточению взгляда ребёнка на предмете.

В данном аспекте коррекционной работы я определила для себя правила использования светового вспомогательного средства, а именно:

- свет в комнате следует несколько приглушить, чтобы расширить возможности увидеть яркую световую точку и зафиксировать на ней взгляд;

- исключить попадание светового луча в глаза ребёнку с аутистическими нарушениями, чтобы избежать раздражений и травм глаза, а также испуга ребёнка;

- предусмотреть такое размещение лазера, чтобы в поле зрения ребёнка с аутистическими нарушениями попадал не сам световой прибор, а только световой луч, для того, чтобы ребёнок фиксировал взгляд не на световом вспомогательном средстве, а на яркой световой точке, а впоследствии на предъявляемом объекте.

Вначале привлекала внимание каждого ребёнка с аутистическими нарушениями к яркой световой точке, которую луч подавал на стол, стул, стену, пол и т. д. Совместно с ребёнком пытались потрогать его, поймать. Бережно относилась к любой, даже самой примитивной активности ребёнка: произнесению им отдельных звуков при появлении яркой точки или, наоборот, при её исчезновении, протягиванию руки к яркой точке и желанию её потрогать, поисковым движениям ребёнка глазами, руками при угасании световой точки.

После того как ребёнок стал фиксировать взгляд на яркой световой точке в пространстве, я стала переводить эту точку на конкретный рассматриваемый предмет. Работала над тем, чтобы ребёнок мог зафиксировать взгляд не только на ярком луче света, но и на обозначенном предмете. Для этого проводила световой точкой по контуру предмета. Затем обучала ребёнка обводить рукой рассматриваемый предмет по

контурю вслед за световой точкой, придерживая и направляя его руку своей рукой.

Далее работала над тем, чтобы ребёнок с аутистическими нарушениями фиксировал взгляд на точке, падающей на отдельные части предмета, смог потрогать, показать отдельные части предмета, на которые падает световой луч. Все действия обязательно сопровождала речью, а также называла всё, что показывала световая точка, и по возможности добивалась от ребёнка ответной реакции, повторения звуков, звукокомплексов, облегчённых и самостоятельных слов (в зависимости от возможностей каждого).

В результате большинство детей с аутистическими нарушениями могли показывать отдельные части предмета без вспомогательного средства (светового луча). Затем аналогичная работа проводилась с узнаванием предметной картинки и показом отдельных частей на ней — вначале с помощью вспомогательного средства, а затем без него.

Можно отметить, что некоторые дети с аутистическими нарушениями стали фиксировать свой взгляд на сюжетной картинке по сказке, предметы которой изображены одновременно. Например, при рассматривании сюжетных картинок по сказке «Курочка Ряба» я последовательно указывала световым лучом на один персонаж (дед), а затем на другой (баба) с одновременным проговариванием. Ребёнок в это время фиксировал и переводил взгляд сначала на один персонаж, затем на другой. Это позволило увеличить время сосредоточения внимания на рассматриваемой сюжетной картинке, а также способствовало ознакомлению детей с простыми

действиями и эмоциями, что очень важно для развития эмоциональной сферы и предпосылок речи у аутичных детей.

Таким образом, в процессе использования вспомогательных световых средств положительная динамика в развитии умений фиксировать внимание и удерживать взгляд на более продолжительное время, а также в развитии способности рассматривать предъявляемый предметный или картинный материал была отмечена у каждого ребёнка с аутистическими нарушениями. Вместе с тем «обучение, воспитание и коррекционная помощь детям, имеющим аутистические нарушения, требуют терпения и значительных усилий» [2, с. 160]. Положительных результатов в работе можно добиться лишь в том случае, если коррекционная работа с каждым ребёнком будет проводиться постоянно и с соблюдением определённых условий:

1. Специальная организация помещения для занятий, где бы ребёнок мог хорошо видеть яркую световую точку и фиксировать на ней взгляд.

2. Наличие наглядного материала без светоотражающих поверхностей (не ламинированные).

3. Регулярное и систематическое использование вспомогательных световых средств (не менее двух занятий в день).

4. Неукоснительное соблюдение основных правил работы со вспомогательными световыми средствами.

Думаю, что в дальнейшем можно использовать световой луч в процессе установления контактов детей с аутизмом с другими сверстниками и взрослыми для повышения уровня их социальной и коммуникативной активности.

Список использованных источников

1. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями : пособие для педагогов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / И. В. Ковалец [и др.] ; под ред. И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинской. — Минск : Народная асвета, 2014. — 159 с.

2. На пути к инклюзии: сопровождение ребёнка с аутистическими нарушениями в образовательном процессе : пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образоват. программы спец. образования на уровне общ. сред. образования / И. В. Ковалец [и др.] ; под ред. И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинской. — Минск : Изд. центр БГУ, 2017. — 187 с.

3. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : пособие для педагогов и родителей / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. — Минск : УО «БГПУ им. М. Танка», 2007. — 144 с.

МАСТЕР-КЛАССЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Е. К. БОРОВСКАЯ,

воспитатель индивидуального сопровождения
специальной общеобразовательной школы № 18 г. Минска
для детей с тяжёлыми нарушениями речи

Около двух лет назад в нашей школе был создан клуб «Вместе», деятельность которого направлена на поддержку семей, воспитывающих детей с аутизмом. Каждый ученик с аутистическими нарушениями требует особого внимания, индивидуального подхода, и наши высококвалифицированные педагоги знают, как работать с такими детьми.

Благодаря активной деятельности клуба «Вместе» семьи детей с аутистическими нарушениями получают информационную и психологическую помощь, а сами дети стали участниками различных образовательных и социальных проектов.

Особое значение придаём такой форме работы, как мастер-классы. Их содержание разрабатывается командой педагогов с учётом интересов и индивидуальных особенностей учеников. А главная цель — приобщение ребят к деятельности, максимально приближенной к взрослой жизни, формирование адекватного отношения к окружающим людям и действительности. Вместе с этим решается и задача организации полезного и интересного досуга.

Мастер-классы проводим в различных техниках декоративно-прикладного искусства. Знакомим с разными техниками рукоделия. Это помогает развивать мелкую моторику, воображение и творческие задатки детей.

Мастер-классы обычно тематические. Проводим их каждую четверть учебного года. Нередко стараемся приурочить их к какой-либо знаковой дате или празднику. В зависимости от специфики мастер-

класс может быть рассчитан на малую или большую группу. Идеи для таких мероприятий могут быть взяты из различных источников, но всегда адаптируем их для наших воспитанников с особыми потребностями.

Например, всем участникам запомнился мастер-класс «Изготовление венецианской маски». Ребята приобрели новые знания и интересный опыт, а главное — получили удовольствие от всего происходящего.

Не менее увлекательным был и мастер-класс «Волшебная кондитерская». Педагоги поделились с учащимися секретами росписи пряников, затем ребята сами попробовали украшать кондитерские изделия. Это занятие принесло много положительных эмоций.

Отмечу, что материалы для мастер-классов предоставляются учреждением образования, а все свои работы дети забирают с собой.

Воспитатели индивидуального сопровождения, другие педагоги, работающие с детьми с аутистическими нарушениями, получают помощь со стороны методического объединения, которое действует в нашей школе. На его заседаниях регулярно рассматриваются аспекты коррекционно-педагогической работы с этой категорией учащихся, изучаются современные подходы к комплексной коррекции расстройств аутистического спектра.

Тех, кто хочет более подробно познакомиться с нашим опытом, приглашаем на сайт <https://ssch18.minskedu.gov.by>.