

Роль учителя-дефектолога во включении дошкольников с РАС в инклюзивный образовательный процесс. Две иллюстрации

Цырульникова Е.Л.*,
ГБОУ «Школа №1206 "Наш дом"», Москва,
Россия,
le-lur@yandex.ru

Представлен практический опыт работы учителя-дефектолога по включению детей с расстройством аутистического спектра в группу нормативно развивающихся сверстников на примере включения таких детей в групповые занятия по формированию элементарных математических представлений. Именно в дошкольном возрасте формируются основы психического и социального становления личности ребенка. Вовремя начатая и правильно организованная коррекционно-педагогическая работа может помочь многим детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) стать социально значимыми членами общества. Уровень психического развития пришедшего в школу ребенка с РАС будет зависеть не только от времени возникновения, характера и степени выраженности нарушения, но и от качества предшествующего обучения и воспитания в дошкольном возрасте. Отмечается, что сегодня становится особенно актуальной и значимой задача включения детей с различными особенностями развития в группы нормативно развивающихся сверстников. Подчеркивается, что представленные здесь материалы могут быть полезны специалистам, развивающим практику инклюзивного образования, воспитателям детских садов, учителям, включающим детей с расстройством аутистического спектра в инклюзивные группы и классы.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, учитель-дефектолог, формирование элементарных математических представлений, дошкольная образовательная среда, инклюзивное образование.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это комплексное нарушение развития, включающее проблемы с социальным взаимодействием, освоением языка и целым рядом эмоциональных, когнитивных, двига-

тельных и сенсорных особенностей. Понятие «детский аутизм» включает в себя следующие категории: аутистическое расстройство, инфантильный аутизм, инфантильный психоз, синдром Каннера, синдром Аспергера.

Для цитаты:

Цырульникова Е.Л. Значение формирования элементарных математических представлений у детей с РАС в условиях инклюзивной группы // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 105–110. doi: 10.17759/pse.2016210312

*Цырульникова Елена Леонидовна, учитель-дефектолог, руководитель отделения, ГБОУ «Школа № 1206 "Наш дом"», Москва, Россия, e-mail: le-lur@yandex.ru

На сегодняшний день ранний детский аутизм находится, по данным специалистов, на четвертом месте среди различных видов нарушений у детей. До 50% детей с РАС страдают умственной неполноценностью или обладают ограниченными интеллектуальными возможностями. До недавнего времени в нашей стране ребенку с таким расстройством было практически невозможно реализовать свое право на образование: дети, получившие диагноз «ранний детский аутизм» в большинстве своем признавались психолого-медико-педагогическими комиссиями необучаемыми. И на сегодняшний день, несмотря на то, что принят ФГОС для детей с расстройством аутистического спектра, вступающий в силу с 01.09.2016 г., учреждений, готовых обучать детей с РАС, явно недостаточно. Между тем, вовремя начатая и правильно организованная коррекционно-педагогическая работа может помочь многим детям с РАС стать социально значимыми членами общества. Уровень психического развития пришедшего в школу ребенка с РАС будет зависеть не только от времени возникновения, характера и степени выраженности нарушения, но и от качества предшествующего обучения и воспитания в дошкольном возрасте. В нашем детском саду накоплен значительный опыт по включению детей с РАС в группы нормативно развивающихся сверстников. В данной статье мы пытаемся показать, как учитель-дефектолог может помочь ребенку с РАС включиться в групповые занятия по формированию элементарных математических представлений.

Когда ребенок с эмоционально-волевыми нарушениями впервые попадает на занятия к дефектологу, зачастую возникает множество проблем. Стандартные методики обследования уровня развития и обучения плохо подходят для детей с расстройством аутистического спектра, так как такого ребенка иногда невозможно усадить за стол, на любые вопросы он отвечает эхолоалией или не отвечает вовсе, да и не всегда ясно, насколько ребенок понимает обращенную к нему речь.

Поэтому первоочередной задачей специалиста при обучении такого ребенка становится установление с ним эмоционального кон-

такта. Иногда бывает необходимо посвятить несколько занятий наблюдению за собственной деятельностью ребенка в условиях специально созданной предметно-развивающей среды, что позволяет выделить интересные для него предметы и действия. Эти наблюдения могут помочь организовать с ребенком совместную деятельность с использованием значимого для него материала.

Пример 1: Олег Ш., 4 года.

Ребенок невербальный, практически не шел на контакт, не смотрел в глаза, поначалу было практически невозможно организовать с ним какую-либо совместную деятельность. В группе кричал, пытался убежать, не проявлял интереса к другим детям. Охотно играл в «мокрой комнате», часами занимался однообразными манипуляциями – наливал воду в ведерко и затем переливал в мини бассейн.

Первые три месяца дефектологические занятия пришлось проводить в «мокрой комнате». Дефектолог брала детское ведерко и подключалась к переливанию воды, сопровождая действия короткими комментариями. Потихоньку она добавляла новые манипуляции с водой, новые предметы – кораблики, шарики фигурки людей и животных, геометрические фигуры разных цветов и размеров, развивая сюжет простой игры. Однообразные манипуляции переводились в игровые действия. Попутно называли цвет и размер предмета, осваивали понятия большой–маленький, широкий–узкий, длинный–короткий и т. п., учились считать. Через какое-то время удалось ввести в занятие игру «Сложи квадрат», доски Сегена, разрезные картинки. Олег занимался стоя, посадить его за стол не удавалось. Постепенно учитель-дефектолог стала договариваться с ним, что он сможет начать игры с водой после того, как выполнит предложенные задания.

Попутно она начала рисовать с Олегом – вначале широкой кистью на кафеле «мокрой комнаты». Затем понемногу переносила рисование на мольберт, потом – на лежащий на столе лист бумаги. В следующем учебном году Олег уже мог заниматься за столом в течение 20–25 минут. На этом этапе часть индивидуальных занятий была заменена на мини-

групповые. Олег учился ждать своей очереди в игре, выполнять просьбы дефектолога и других детей. Появились первые слова, простая фраза. В подготовительной группе Олег уже мог включаться практически во все групповые занятия, в некоторых случаях ему требовался подбор индивидуальных заданий или визуальное подкрепление инструкции педагога.

Дефектолог, начинающий работу с ребенком, имеющим РАС, должен быть готов к тому, что путь к стандартным занятиям за столом, к подстройке учебного материала к интересам и значимым предметам конкретного малыша будет долгим. Он может вместе с ребенком переливать воду из одного ведерка в другое, пускать мыльные пузыри, катать с горки машинки, рисовать на кафеле «мокрой комнаты» круги и дорожки разных цветов, крутить волчки и играть с воздушными шарами. Важным результатом этих занятий становится не только и не столько то, что ребенок выучивает названия цветов, усваивает азы пространственных представлений и счета, складывает разрезные картинки, а то, что он учится взаимодействию, простым формам контакта. Становятся возможными партнерские отношения – ребенок видит специалиста и готов взаимодействовать с ним. Постепенно ребенок учится выполнять простую инструкцию, понимать, что такое очередность в игре, удерживать внимание и переключаться в ситуации занятия. Ему становятся доступны задания на различном материале и новые формы занятия. Увеличивается количество и разнообразие используемого дидактического материала. Занятия становятся более структурированными, постепенно увеличивается доля форм работы за столом.

Когда удается добиться такого результата, ребенка можно вводить в подгруппу на занятия по формированию элементарных математических представлений, которые также проводит дефектолог. Вначале это могут быть занятия в паре или тройке, затем количество детей в подгруппе может быть увеличено до четырех–пяти человек. Занятия по формированию элементарных математических представлений (ФЭМП) в минигруппе часто становятся первыми групповыми занятиями, в которые удается включить ребенка с диагнозом РАС,

так как занятия по развитию речи, знакомству с окружающим миром требуют диалога, умения отвечать на вопросы, они на первом этапе трудны и непонятны для ребенка с РАС. Зато довольно часто понятен язык цифр, символов и схем, и в минигруппе он выполняет те же задания, что и другие дети – собирает картинки, считает, раскрашивает – учится работать вместе со сверстниками.

Пример 2: Андрей О., 5 лет

Мальчик был очень подвижным, с трудом концентрировал внимание. Он говорил, но речь, в основном, состояла из цитат из рекламы и мультфильмов, диалог был возможен по большей части в режиме «да–нет». Андрей знал основные цвета, формы, считал в пределах пяти. Наблюдались серьезные проблемы с мелкой моторикой – он отказывался брать в руки карандаш, не мог рисовать. Интересовался другими детьми, но взаимодействие в основном сводилось к агрессивным проявлениям, попыткам сломать чью-то постройку или поделку. На индивидуальных и подгрупповых занятиях каждые 5–7 минут необходимо было делать двигательную или сенсорную паузу. В течении первого года раз в неделю Андрей занимался с дефектологом развитием математических представлений в небольшой подгруппе (3–4 ребенка). Занятия проводились в игровой форме. Мальчик учился дожидаться своей очереди, понимать правила игры, взаимодействовать с другими детьми. Очень помог «календарь» – в начале занятия на парте выкладывались в нужной последовательности фотографии, на которых были изображены задания, которые планировалось выполнить на занятии. По мере выполнения задания карточки убирались с парты. Через год Андрей смог заниматься в группе. Сейчас мальчик учится в общеобразовательной школе.

Нужно отметить, что в основе обучения многим навыкам лежит способность к подражанию, очень слабо развитая у большинства детей с РАС. Но ребенок с РАС гораздо охотнее учится подражать другим детям, гораздо чаще заражается их эмоциями, чем тогда, когда образцом для подражания выступает взрослый. Иногда приходится привлекать его внимание к тому, что и как делают дру-

гие дети. «Смотри – все еще сидят», «Никто сейчас не кричит», «Все рисуют» – и ребенок включается в занятие.

Конечно, и тут все идет не просто. Развитие детей с РАС характеризуется неравномерностью. Они могут легко и охотно выполнять одни виды заданий и категорически отказываются от других (например, не берут в руки пластилин). Здесь важно отступить, отвлечь ребенка, переключить его на те виды деятельности, которые уже доступны ему. Важно, чтобы ребенок не попадал в ситуацию неуспеха. Необходимо отметить, что ребенку с РАС чувствовать себя успешным особенно важно, так как ему приходится делать серьезные волевые усилия, чтобы преодолеть возникающие трудности. Если педагог не уверен, что ребенок может справиться с предложенным заданием, можно подумать об облегченных вариантах, о дополнительной зрительной или предметной опоре, или же вызвать ребенка к доске «помогать» учителю – вытереть доску или разложить карандаши по коробочкам. Важно замечать, когда ребенок устал, зачастую вначале он выдерживает только часть занятия. Необходимо, чтобы занятие было очень четко структурировано. Иногда помогают карточки – в начале занятия ребенку предлагается серия карточек с обозначением видов деятельности. На них могут быть обозначены (словом или картинкой) задания, которые мы предлагаем на занятии. Поиграли в пальчиковые игры – перевернули карточку, сделали письменное задание – перевернули следующую.

Следующим этапом становится включение ребенка во фронтальное занятие по ФЭМП. И здесь основной задачей становится подготовка к школьной жизни.

Конечно, на занятиях по ФЭМП происходит не только формирование математических представлений, но и развитие и коррекция слухового и зрительного восприятия, внимания и памяти, мелкой моторики и речи, пространственных и временных представлений, логического мышления. Кроме того, каждое занятие нацелено на формирование у детей произвольной деятельности – произвольного внимания, работоспособности, сосредоточенности, способности планировать деятель-

ность, т. е. предпосылок учебной деятельности в школе.

Одной из основных целей привлечения «особых детей» (прежде всего детей с РАС) к участию во фронтальном занятии интегративной группы является формирование у них умения работать в классе вместе с обычно развивающимися сверстниками. Ребенок с РАС почти всегда испытывает серьезные трудности, связанные с пониманием устной инструкции. Часто ему необходимо визуальное подкрепление. Иногда необходимо дать персональную инструкцию: «Саша, возьми красный карандаш», – так как ребенок не относит к себе лично то, что говорит учитель классу. Именно поэтому его участие в занятии не должно сводиться к индивидуальной деятельности по своей программе, поскольку в этом случае он не включается в работу группы. Дефектологу целесообразно предварительно проработать с такими детьми материал фронтального занятия индивидуально, тогда они будут чувствовать себя на общем занятии более уверенно и с большинством заданий смогут справиться самостоятельно или с небольшой поддержкой педагога.

Почти всегда на начальном этапе включения в групповые занятия ребенку с РАС необходимо психолого-педагогическое сопровождение, но постепенно педагог уменьшает объем помощи, стремится к тому, чтобы ребенок большую часть времени работал самостоятельно.

Шаг за шагом ребенок учится отвечать на вопросы, слушать ответы других детей, объяснения учителя. Наряду с формированием элементарных математических представлений идет формирование социальных навыков.

Таким образом, урок математики становится уроком социализации ребенка с РАС, еще одной ступенькой к установлению контактов с окружающим миром. Работая с детьми с РАС над ФЭМП важно понимать, что для многих из них математика и прикладные науки, связанные с нею (умение программировать, например) станут возможными видами деятельности во «взрослой» жизни, дадут надежду в будущем получить образование и работу.

Заклучение

Наш опыт показывает, что грамотная, слаженная работа специалистов, включающих ребенка с расстройством аутистического спектра в инклюзивную группу детского сада может заложить надежный фундамент для включения такого ребенка в инклюзивный класс школы. Среди этих работников особая роль принадлежит учителю-дефектологу, поскольку именно его задачей является разработка общего плана индивидуального обуче-

ния (и развития) ребенка, согласование этого плана со всеми работающими с ребенком специалистами и поддержка этих специалистов при выполнении плана. Понимание особенностей каждого конкретного ребенка с данным нарушением развития, создание образовательной среды, соответствующей его особым образовательным потребностям, понимание ценности и значимости инклюзивного образования являются естественными условиями для включения ребенка с РАС в инклюзивный процесс.

Литература

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. М.: Гном-Пресс, 2002. 64 с.
2. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: кн. для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. О.В. Деряевой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. М.: Гуманит. изд. Центр «ВЛАДОС», 2003. 144 с.
3. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. М.: Теревинф, 2013. 512 с.
4. Грандин Т., Скариано М.М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. М.: Центр лечебной педагогики, 1999. 228 с.
5. Делани Тара. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Екатеринбург. РАМА ПАБЛИШИНГ, 2014. 272 с.
6. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и др. М.: Просвещение, 1989. 95 с.
7. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у детей. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. 320 с.
8. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. Екатеринбург: У-Фактория, 2005. 214 с.
9. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М.: Просвещение, 1991. 96 с.
10. Международная классификация болезней (МКБ-10): Классификация психических и поведенческих расстройств. СПб.: АДИС, 1994. 300 с.
11. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. М.: Центр лечебной педагогики, 2000. 362 с.
12. Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей. М.: Теревинф, 2013. 107 с.
13. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь: метод. пособие для воспитателей, педагогов, психологов и дефектологов дошк. и шк. общеобразоват. и спец. (корректирующих) учреждений. М.: Полиграф Сервис, 2003. 231 с.
14. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком. М.: Теревинф, 2004. 236 с.
15. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: метод. рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина; под общ.ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80 с.
16. Семенович А.В. Нейропсихология детского возраста. М.: Генезис, 2005. 319 с.

The Role of Speech Pathologist in Inclusive Education of Children with Autism Spectrum Disorder

Tsyruhnikova E.L.*,
school № 1206 "Our Home", Russia,
le-lur@yandex.ru

For citation:

Tsyruhnikova E.L. The Role of Speech Pathologist in Inclusive Education of Children with Autism Spectrum Disorder. *Psikhologicheskayanauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 3, pp.105–110 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pspe.2016210312

* Tsyruhnikova Elena Leonidovna, Teacher, speech pathologist, head of the department at school № 1206 "Our Home", Russia, e-mail: le-lur@yandex.ru

This paper outlines the author's practical experience in inclusion of children with autism spectrum disorder in a general educational setting, that is, in a group of normally developing peers participating in group lessons aimed at forming basic mathematical concepts. The author hopes that this material might be useful to teachers of kindergartens and schools who are providing education to children with ASD and including them in regular groups and classes.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, teacher-therapist, the formation of elementary mathematical concepts, preschool learning environment, inclusive education.

References

1. Boryakova N.Yu. Stupen'ki razvitiya [Development steps]. Moscow: Gnom-Press, 2002. 64 p.
2. Gilbert K., Piters T. Autizm. Meditsinskoe i pedagogicheskoe vozdeistvie: kniga dlya pedagogov-defektologov [Autism. Medical and pedagogical aspects: the book for teachers- defectologists]. Isaev D.N. (eds.). Moscow: Gumanitarny izdatelsky tsentr VLADOS, 2003. 144 p. (In Russ.).
3. Grinspen S., Uider S. Na ty s autizmom [Engaging autism]. Moscow: Terevinf, 2013. 512 p. (In Russ.).
4. Grendin T., Skariano M. Otvoryaya dveri nadezhdy. Moi opyt preodoleniya autizma [Opening hope doors. My experience of overcoming autism]. Moscow: Tsentr lechebnoi pedagogiki, 1999. 228 p. (In Russ.).
5. Delani T. Razvitie osnovnykh navykov u detei s autizmom [The sensory processing disorder answer book]. Ekaterinburg: Rama Publishing, 2014. 272 p. (In Russ.).
6. Zhukova N.S., Mastjukova E.M., Filicheva T.B. Preodolenie obshchego nedorazvitiya rechi u detei [Overcoming of the general underdevelopment of the speech in children]. Ekaterinburg: ARD LTD, 1998. 320 p.
7. Kol'tsova M.M. Rebenok uchitsya govorit' [A child learns to speak]. Ekaterinburg: U-Faktoriya, 2005. 214 p.
8. Lebedinskaya K.S., Nikol'skaya O.S. Diagnostika rannego detskogo autizma: Nachal'nye proyavleniya [The diagnosis of early childhood autism: Early signs]. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 96 p.
9. Lebedinskaya K.S., Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R. i dr. Deti s narusheniyami obshcheniya: Rannii detskii autizm [Children with communication disorder: Early childhood autism]. Moscow: Prosveshchenie, 1989. 95 p.
10. Mezhdunarodnaya klassifikatsiya boleznei (МКБ-10): Klassifikatsiya psikhicheskikh i povedencheskikh rasstroistv [The International Classification of Diseases (ICD-10): The classification of mental and behavioural disorders]. Saint Petersburg: ADIS, 1994. 300 p.
11. Nikol'skaya O.S. Affektivnaya sfera cheloveka. Vzgl'yad skvoz' prizmu detskogo autizma [The affective sphere of a personality. A look through a prism of children's autism]. Moscow: Tsentr lechebnoi pedagogiki, 2000. 364 p.
12. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M., Kostin I.A., Vedenina M.Yu., Arshatskii A.V., Arshatskaya O.S. Autizm: vozrastnye osobennosti i psikhologicheskaya pomoshch' [Autism: age features and psychological support]. Moscow: Poligraf Servis, 2003. 231 p.
13. Nurieva L.G. Razvitie rechi autichnykh detei [Speech Development of Autistic Children]. Moscow: Terevinf, 2013. 107 p.
14. N'yumen S. Iгры i zanyatiya s osobym rebenkom [Using Games and Activities to Help Your Pre-School Child with Special Needs]. Moscow: Terevinf, 2004. 236 p. (In Russ.).
15. Obuchenie detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra. Metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogov i spetsialistov soprovozhdeniya osnovnoi shkoly [Teaching children with autism spectrum disorder. Methodical recommendations for school teachers and assistants]. Semago N.Ya. (ed.). Moscow: MGPPU, 2012. 80 p.
16. Semenovich A.V. Neiropsikhologiya detskogo vozrasta [Child neuropsychology]. Moscow: Genezis, 2005. 319 p.