

---

# Описание работы по формированию целенаправленного поведения, обучению и воспитанию ребенка с тяжелой формой аутизма

---

**Р.К. Ульянова,**  
кандидат педагогических наук,  
педагог-дефектолог  
*E-mail: ukn73@mail.ru,*

**К.Н. Ульянов,**  
логопед-дефектолог,  
*E-mail: ukn73@mail.ru*

Описание регулярной многолетней коррекционной работы с ребенком дает представление об использованной педагогом-дефектологом методике организации целенаправленного поведения, обучения и воспитания ребенка с грубым расстройством поведения, деятельности и моторики, но достаточно сохранным интеллектом.

**Ключевые слова:** аутизм, организация поведения, обучение, воспитание, развитие моторики.

## Описание ребенка

В группу детей с аутизмом в НИИ дефектологии<sup>1</sup> Рома поступил в возрасте 5,5 лет с жалобами родителей на проблемы в поведении, трудности при общении со сверстниками и взрослыми.

Рома — ребенок от второй беременности, матери было 22 года. Беременность протекала без осложнений. Роды с обвитием пуповиной, асфиксией, последствия — кефалогематома, которая держалась несколько месяцев. Ребенок закричал сразу. Вес 2900 г, рост 49 см, кормить принесли вовремя, выписали также в срок.

Особенности раннего развития: мальчик срыгивал до 7 месяцев, равнодушно относился к мокрым пеленкам, не любил, когда

его брали на руки, спал не ночью, а только днем на балконе.

Развитие моторики: голову стал держать к 2-м месяцам, сидеть и стоять начал в 8 месяцев, ходить — с 1 года 3-х месяцев, ходил на пальцах. В 1 год 4 месяца ребенка консультировал ортопед: патологии не выявлено. В 2 года консультирован неврологом: синдром пирамидной и мозжечковой недостаточности.

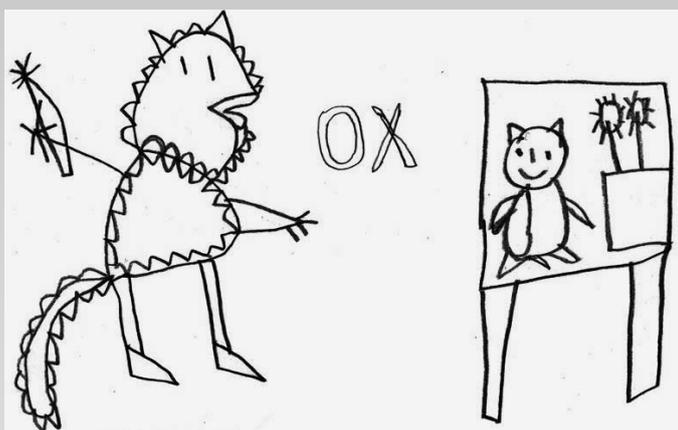
Гуление, лепет — по возрасту. Первые слова и короткие фразы появились одновременно с 1-го года, наблюдались неологизмы.

Контакты: своих родных Рома выделял с 3—4-х месяцев, но активно к ним не тянулся. К чужим негативизма не было до 1-го года.

---

<sup>1</sup> НИИ дефектологии АПН СССР (сейчас - Институт коррекционной педагогики РАО).

## Особые дети — особый взгляд на мир



ОСОБЫЕ

ХУДОЖНИКИ



После года мальчик пугался чужих, проявлял выраженный негативизм.

На 2-м году у мальчика быстро развивалась речь: отмечалась повышенная речевая активность со штампами, рифмованием и книжными оборотами. Он запоминал и воспроизводил не только стихотворные строчки, но и прозу. О себе говорил в третьем лице до 3,5 лет. В 3,5 года появилось личное местоимение Я, которым ребенок пользовался очень редко.

Наблюдавшаяся с первых лет жизни моторная неловкость отмечалась на протяжении всего дошкольного и даже среднего школьного возраста. Рома долго не осваивал элементарных навыков самообслуживания: до 10-ти лет не умел самостоятельно одеваться, есть научился к пяти годам, правда, очень аккуратно, не роняя ни крошки. Рома отличался особой культурой еды: это был не прием пищи, а трапеза, за столом он сидел молча, аккуратно пользуясь столовыми приборами, тщательно пережевывая пищу.

К 3-м годам на фоне соматической ослабленности у мальчика изменилась речь: стала невнятной, смазанной, выпали многие звуки, появилось заикание, он начал часто повторять одни и те же слова, фразы. Стал упрямым, трудно переключаемым. Отец настойчиво требовал от него правильного поведения, бил по рукам, негибко стремился преодолеть упрямство. У Ромы появилась самоагрессия, он стал сам бить себя по рукам. Конфликт с отцом затягивался, усложнялся. Родители вынуждены были развестись.

Мальчик всегда плохо спал. Извращенная формула сна наблюдалась до 3-х лет. В 3,5 года он начал сочинять сказки, интересовался буквами, к 4-м годам самостоятельно научился читать. Но только к 5-ти годам научился пользоваться горшком и стал с помощью взрослых надевать некоторые вещи. С 5—6-ти лет ребенок начал много читать, при этом полностью «уходя» в мир книг. Читал не только беллетристику, но и поваренную книгу, руководство «Умелые руки» и другие.

С детьми Рома не общался, был чрезвычайно раним, не переносил глазного контакта, даже глаз куклы-мальша.

С 5-ти лет мальчик находился под наблюдением детского психиатра, получал лечение, стал более управляемым, начал немного интересоваться детьми, улучшилась речь. Во время прогулок Рома начал подходить к чужим коляскам на улице и раскачивать их: «я помогаю». От рекомендации психиатра стационарировать ребенка семья отказалась. В 4 года была неудачная попытка помещения Ромы в детский сад: он был очень возбужден, расторможен, дети побили его, Рома был напуган и больше в детский сад не пошел. До 5-ти лет мальчик был дома с няней, с которой не ладил: был неадекватен в общении, не понимал доброго отношения к нему. При попытке няни и мамы заниматься с ним, называть картинки, он начинал импульсивно пересказывать содержание книг, не мог остановиться. Дома с родными и няней были ссоры, взрывы гнева. Семья пыталась организовать занятия с логопедом, не получилось. Пришлось отказаться и от няни, и от логопеда.

В 5,5 лет семья сделала попытку отдать Рому в логопедическую группу при больнице. Его не приняли, заявив о безнадежности ребенка.

В 5,5 лет Рома был принят в группу для детей с аутизмом при НИИ дефектологии АПН.

### **Первые наблюдения.**

#### **Установление контакта**

При первом знакомстве с Ромой отмечено: лицо мальчика малоподвижное, маскообразное, поза напряженная, он вычурно разводит руки, выкручивая их кнаружи, протягивая к собеседнику и тут же отнимая. Импульсивен, внезапно смеется, неожиданно бросается в сторону, хватается булку, рвет ее зубами, давится, схватывает игрушку и тоже бросает ее. При виде другого ребенка лицо Ромы искажается от страха, он хочет ударить его по лицу.

Постепенно мальчик успокаивается и на предложение педагога назвать свое имя и

имена родных называет свое имя и имя матери. Но на вопрос: «Как зовут отца?» он отвечает: «Я его прогнал, он не умеет играть в шахматы». На предложение педагога сесть поиграть отвечает: «Да что ты, это неинтересно» и импульсивно ударяет его по лицу, продолжая однообразно выкручиваться.

**Контакт с Ромой** был установлен при работе с конструктором. Наблюдения за поведением ребенка показали, что познавательный интерес у него имеется: при первом просмотре различных моделей из конструктора он проявил заинтересованность. Учитывая Ромин интерес к чтению различных схем и руководств, педагог предложила ему почитать «Приложение к конструктору Поликарпова». Мальчик охотно читал схему строительства паровоза, но строить его не хотел и не умел, а заявил: «Я бы посоветовал тебе сделать паровоз», — и продолжил с увлечением читать инструкцию. При строительстве паровоза и был установлен первый контакт Ромы с педагогом, появились начальные предпосылки для совместной деятельности.

Работа с конструктором продолжалась несколько недель, пока не были построены все машины, указанные в приложении; при взаимодействии появилась возможность обследовать у Ромы состояние двигательных и психических функций, степень сформированности трудовых навыков и познавательных функций.

Установлено, что на первый план выступают: нарушение контакта, разлаженность поведения, агрессия, трудности сосредоточения внимания на необходимом, трудности переключения внимания, своеобразие речи (невнятная, взволнованная, малопонятная, с убыстренным темпом, переходящая в монотонное бормотание); отмечалось также излишнее фантазирование — нецеленаправленное, ни к кому не обращенное. Вместе с тем у мальчика правильный грамматический строй речи, достаточный словарный запас, умение давать развернутые устные ответы. Рома читал, но не умел писать.

Было выявлено, что мальчик сверхвозбудимый, агрессивный, склонен к стереотипной деятельности, трудно переключаемый, особенно трудно было оторвать его от чтения схем. Совместная работа с педагогом налаживалась с большим трудом, Рома проявлял стойкий негативизм ко всем новым для него видам деятельности. При работе с конструктором были обнаружены выраженные нарушения тонкой моторики, слабая точность и координация движений, ведущей рукой у него была левая. Наблюдая за движениями, можно было отметить и общую моторную неловкость мальчика: отмечались нарушения осанки, он ходил, прижав руки к туловищу, заплетая ногами, часто спотыкаясь, не было устойчивости в ногах. Он не мог прыгать, бегать, не мог выполнить ни одного задания на статическую и динамическую координацию.

**Положительными предпосылками** для успеха коррекционной работы были: хорошая память, достаточно сохраненный интеллект, умение читать. Рому необходимо было подготовить к школе, а для этого упорядочить его поведение, систематизировать имеющиеся знания, преодолеть негативизм к общению, развить интерес к взаимодействию со взрослыми и к обучению. Необходимо было снять страхи, напряжение, агрессию, обучить его трудовым навыкам, графическим навыкам и рисованию.

Для решения этих задач важное значение имело обучение Ромы взаимодействию не только с педагогом, но и с детьми в группе. Накопленный опыт коррекционной работы с тяжелой категорией детей, в том числе, страдающих аутизмом, позволил определить **основные направления работы**: развитие предметно-практической деятельности путем взаимодействия с педагогом на основе сверхценных интересов ребенка и имеющихся наиболее развитых моторных функций.

С этой целью для Ромы была разработана специальная **программа предметного и трудового обучения**. Для педагога и родителей было составлено четкое расписание занятий, чтобы организовать ребенка и

стимулировать к деятельности; расписание помогало управлять и регулировать его поведение, нацеливать Рому на определенное занятие. Опыт работы свидетельствовал о том, что аутичные дети, склонные к стереотипам, хорошо включаются в работу по расписанию и расстраиваются, когда расписание нарушается. Поэтому составлению и четкому выполнению расписания занятий и распорядка дня придавалось важное значение.

**Первым этапом** работы было закрепление контакта и отработка взаимодействия с ребенком. Для этого необходимо было прежде всего установить контакт в русле сверхценных интересов и фантазий Ромы. Воображая себя конструктором, Рома читал инструкцию, разъясняющую строение паровоза, а педагог слушала его и выполняла инструкцию, не проявляя нетерпения, не требуя разъяснения и не поправляя неуклюжих действий ребенка. На этом этапе работы с ребенком интерес, внимание педагога к действиям Ромы были очень значимыми. Мальчик нашел в педагоге своего союзника, человека, который его понимает. Таким образом сформировалась избирательная связь ребенка с педагогом, т.е. налаживались контакт и взаимодействие, которые были одинаково важными для обоих.

В результате такого эмоционально значимого и делового взаимодействия Рома не только признал педагога своим союзником, но и научился следить за ее действиями, т.е. фиксировать взглядом деятельность и по подражанию самостоятельно выполнять некоторые действия. Затем, сломав изделие, выстроенное педагогом, Рома выполнял его сам, используя скрытую помощь взрослого. Педагог осторожно и порой незаметно для него вносила поправки в изделие, предупреждая неосторожные неуклюжие действия мальчика. В результате работы с конструктором Рома научился координировать слова и действия, не только отдавать команды, читая инструкцию, но и задавать вопросы во время работы, т.е. выстраивал короткий деловой диалог. Например, изготавливая очередную модель, педа-

гог делала вид, что не знает название детали или не знает, куда ее привернуть, и спрашивала у Ромы «Как эта деталь называется?». «Но это же двигатель, разве ты не знаешь?» — отвечал Рома. Так выстраивался очень важный на данном этапе деловой диалог.

Кроме того, педагог преследовала и другую цель: обследование не только моторных, но и графических навыков ребенка. Для этого Роме предлагалось начертить модель будущего паровоза или комбайна, а затем уже конструировать его. Таким образом выяснилось, что богатая Ромина фантазия не могла реализоваться в чертежах, т.к. графических навыков у него не было, а штрихи его были мало похожи на рисунок. Педагог, предупреждая Ромина несостоятельность в графических действиях и угрозу разрыва взаимодействия, осторожно оказывала ему помощь в рисовании моделей желаемого объекта. И в результате этой совместной работы, которая продолжалась несколько недель, закрепились теплые взаимоотношения и взаимодействие с Ромой, он с удовольствием шел на занятия.

Но в целом поведение ребенка оставалось трудным, речь монотонной, агрессия продолжалась. Рома разрушал те изделия, которые были изготовлены совместно с педагогом.

Таким образом, первый этап работы строился на эмоционально значимом взаимодействии с ребенком, что способствовало коррекции как основного дефекта аутизма — нарушения общения, так и развитию предметно-практических и конструктивных навыков.

**На втором этапе** коррекционной работы усложнялись формы эмоционального и предметно-действенного общения. Так, если на I-м этапе контакт был возможен только лишь в русле сверхценных интересов Ромы, то на следующем сфера взаимодействия с ребенком существенно расширялась. Например, из того же самого конструктора уже строили машины не только по прилагаемой инструкции, но и придумывали новые, а именно: строили самолеты, ра-

кеты и т.п. Эти конструкции уже осуществляли по плану педагога, который Рома уже в состоянии был принимать. Он радовался своему успеху в построении машин и сам начинал оттягивать время ухода по окончании занятий.

Одобрив работу Ромы, его заслуги «конструктора», педагог предлагала отдохнуть и, сидя за столом, поиграть в шашки. Педагог знала, что настоящая игра в шашки еще не могла получиться, т.к. Рома не был подготовлен для нее, поэтому педагог вначале предлагала поиграть в «сражение». Игра заключалась в том, чтобы сбить пальцами выстроенные белые шашки против черных. Эта игра вводилась с целью продления общения с Ромой в группе, обследования его тонкой моторики, а также для направленного выхода агрессии. Действия Ромы в данной ситуации способствовали частичному выходу агрессии и удлинению контакта, возникшего в процессе игры. От игры в «сражение» Рома получал большое удовольствие, т.к. давал полную волю своей агрессии, предусмотренной свободной игрой. Перед игрой педагог предлагала Роме поупражнять руки для точности попадания в цель (т.е. пальчиковую гимнастику). Только таким путем Рома включался в выполнение упражнений по развитию тонкой моторики рук. Он пытался старательно выполнить различные упражнения для кистей и пальцев рук.

Несмотря на колебания эмоций в процессе игры и конструирования, мальчик становился более спокойным, контактным и управляемым, начинал учитывать окружающую ситуацию, его речь становилась несколько разборчивее, но поведение в целом оставалось трудным. Агрессия, хотя и менее выраженная, все же продолжалась. Она проявлялась в том, что сделанную модель он все-таки разрушал.

Поскольку Рома стал более управляемым, стало легче вводить новые задания в планирование домашнего режима, а в группе необходимо было развивать учебные навыки, интерес к учению. Однако, занятие «ученик — учитель» еще долго не получалось.

Во время работы с конструктором, игры в «сражение» Рома выполнял все стоя, не садясь за стол, вертясь в разные стороны, легко возбуждаясь, если педагог в чем-то не понимала его или пыталась внести поправку в игру или работу. Но все-таки в результате первых игровых занятий речь у Ромы стала более размеренной, плавной. Педагог постоянно напоминала ему: «Не спеши, подумай, а потом говори». В привычных условиях Рома все чаще стал пользоваться направленной речью, чаще стали появляться обращения к педагогу, т.е. складывался стереотип игры, который постепенно обогащался, обрастая новыми эмоциональными деталями (введение игры в «сражение», упражнения рук перед игрой, чтобы попасть в цель, и т.п.). Но перегружать Рому в данной игре было опасно, т.к. на фоне пресыщения легко мог наступить срыв, поэтому, «постреляв», т.е. поиграв в «сражение», Рома убежал отдыхать в другую комнату, где из специальных деталей был сооружен «корабль». Рома влезал в него, захваченный фантазиями мореплавания и считая себя капитаном. Но игру в «капитана» развернуть не мог, он просто стоял на одном и том же месте, делая однообразные стереотипные движения, повторяя одни и те же слова команды, переходящие в монотонное бормотание.

**На третьем этапе** коррекционной работы для формирования учебных навыков педагог попыталась развернуть игру в «капитана», т.е. целенаправленно проводилось усложнение сложившегося стереотипа игры опять же в русле фантазии мальчика. Т.е., как бы идя на поводу у ребенка и поддерживая интерес к ролевой игре, педагог сообщила Роме: «Хорошо, ты — капитан, а моя учебная комната — это капитанская рубка». При этих словах педагог сделала на полу из полос бумаги лесенку — вход в «капитанскую рубку». И вот тогда мальчик с радостью вбежал в учебную комнату и впервые сел за парту. Он был готов работать: плыть по своему фарватеру, вести корабль. Теперь за партой он сидел смирно, ноги и руки на месте, поскольку парта —

это его фарватер, а он капитан и должен строго прямо вести корабль, чтобы не сбиться с пути, чтобы не было аварии, чтобы не сесть на мель. Если педагог случайно приближала ногу к его парте, то он строго заявлял: «Не входи в мой фарватер!». Движение по фарватеру было тем «мостиком», который был «перекинут» на строчки тетради, дал возможность усложнить эмоциональный смысл игры и укрепить контакт с ребенком. Строчки тетради — это тоже фарватер, а красный знак в конце строки (красная большая точка, а позднее — красная буква) — это маяк. Капитан ведет свой корабль прямо — буквы не сбиваются с пути. Рома старается ровно писать элементы букв, дописывает их до конца строки, до «маяка». От старания капли пота появляются у него на лбу, но он, не отвлекаясь, заканчивает работу, «доплыв до маяка».

Трудный — очень отвлекаемый, агрессивный и раздраженный ребенок, которого невозможно было даже усадить за парту, теперь сидит и старательно работает.

С этим мальчиком применение каждого педагогического приема — целое открытие. В процессе обучения у Ромы выявились зеркальное письмо, левшеество, но он уже выдерживал занятие, буквы его становились все ровнее, все меньше съезжали со строки, принимали все более правильную форму, письмо четко формировалось слева направо. Игра в «капитана» продолжалась почти 2 месяца. Мальчик все усидчивее работал на занятиях, мог высидеть 40—45 минут, буквы и цифры становились ровнее, однако бывали срывы, он пытался сделать что-то по-своему. Иногда цифры и буквы писались вычурно, с «усами». Буквы принимали вычурную форму у Ромы тогда, когда он уставал, пресыщался и истощался, т.к. руки были слабыми, психика неустойчивой. Но уже удавалось переключить ребенка на правильное письмо, напоминая о том, что он — «капитан». Включаясь в игру в «капитана», он охотно выполнял работу, не оказывая сопротивления, но из-за крайне слабой техники письма и плохо развитых рук Рома быстро утомлялся, а однооб-

разное написание букв и слов вызывало пресыщение.

Поскольку до поступления в коррекционную группу поведение мальчика было сильно разлажено, и он был недоступен для обучения, то у него не были отработаны самые элементарные формообразующие движения ни карандашом, ни фломастером. То есть у Ромы не было навыков, необходимых для рисования, труда, лепки и т.п., а так как до поступления в школу оставалось мало времени, то обучение письму проводилось одновременно с обучением всей изобразительной деятельности.

Для развития тонкой моторики в план была включена работа с пластилином и природными материалами. А работа сопровождалась, например, напевом русской народной песни «Лебедушка»:

Вдоль по реченьке лебедушка плывет,  
Выше бережка головушку несет,  
Правым крылышком помахивает,  
На траву водичку стряхивает.

С помощью педагога Рома стимулировался к совместной работе по изготовлению «лебедушки» из еловой шишки и белого пластилина, а озера — из голубого пластилина. С помощью таких игровых приемов мальчик успокаивался, и на короткий период времени организовывалась интересная совместная игровая деятельность, которая, дополнительно успокаивая, вызвала у него положительные эмоции: в его глазах появлялись радостные искорки, он с удовольствием сам устанавливал «лебедя» на голубой пластилин — «озеро». Педагог снова напевала песенку «Лебедушка», и теперь Рома уже не запрещал петь песню, а выслушивал ее до конца, хотя в начале этой работы он запрещал петь любые песни и закрывал рот домашним при попытке что-нибудь спеть.

Контакт с Ромой продолжался и после окончания совместной игры: довольный своей работой, он охотно соглашался помочь накрыть на стол, хорошо вел себя во время еды, правильно пользовался столовыми приборами, а после еды помогал унести посуду.

## Особые дети — особый взгляд на мир



Рома часто болел и пропускал занятия. После болезни мальчик снова становился агрессивным, возбудимым, трудно переключаемым, но уже полного распада приобретенных моторных, бытовых и конструктивных навыков не было. Стремление к обучению постепенно возрастало. Уже достаточно было педагогу дать команду в трубу — «рупор», «дать сигнал», и мальчик спешил в учебную комнату. На обращение: «Товарищ капитан, вас вызывают на капитанский мостик!» мальчик не шел, а вбегал в учебную комнату, он был рад и готов работать.

На занятиях по труду, используя интерес к конструированию, они с педагогом изготовили электровентилятор. Он состоял из обычной батарейки, электрического моторчика и лопастей, которые вырезали из бумаги. Почти всю работу выполняла педагог, Рома только следил за ней и подавал необходимый материал: так он совместно с педагогом скатывал кусок пластилина для закрепления мотора, держал бумагу, помогал вырезать лопасти, а главное, он все время следил за изготовлением вентилятора и пытался что-то сделать своими руками и руками педагога. В работе с аутичными детьми на данном этапе очень важно вовлечь в учебную деятельность самого ребенка. Хотя у Ромы еще и не было навыков работы с разными материалами, иногда занятие начиналось с чего-то более сложного, для того чтобы увлечь его, преодолеть негативизм к заданию, к деятельности. Только такой подход открывал возможности для дальнейшей эффективной деятельности Ромы. С помощью таких приемов работы мальчик просто преобразился. Когда изготовленный им вентилятор сразу заработал, изумлению Ромы не было конца. Подъем был так велик, что на других занятиях в тот день он хорошо читал, считал и более усердно учился писать.

Следует подчеркнуть очень важный момент в работе с аутичными детьми — необходимость переноса освоенной деятельности, навыков, в другие условия, например,

на дом. Вентилятор Рома унес домой и попытался сделать такой же. После выполнения интересной поделки у него возник интерес к работе с электроконструктором, а затем и вообще к труду и, как следствие, мальчик стал более усидчивым на занятиях, более целенаправленным.

При выполнении работы ему еще была нужна активная помощь педагога, стимуляция и побуждения: «Ну, давай» или: «Видишь, у той детали не хватает того-то» и т.д. Постепенно интерес к труду возрастал, приобретенные навыки закреплялись. Со времени самостоятельного изготовления вентилятора Рома стал реагировать на оценку своих действий, стал более управляемым и переключаемым. Рома любил труд. Входя в помещение группы, он уже заявлял: «Сначала будет труд, письмо математика, а потом — игра». То есть игра уже отодвигалась им на последнее место.

Длительная коррекционная работа с Ромой подтвердила необходимость гибкого изменения расписания занятий, что зависело от степени трудностей освоения им предметно-практических и трудовых навыков. Результаты наблюдения за ним подтвердили, что использование игровых мотивов ребенка и сложившейся игровой роли может способствовать организации учебной деятельности даже у очень расторможенных, агрессивных и легко возбудимых детей с аутизмом. Преодолев негативизм к письму с помощью игры в «капитана», нам удалось сформировать у Ромы интерес к учебной деятельности, т.е. подготовить предпосылки для третьего этапа педагогической работы. Как видно, изготовление интересной игрушки (вентилятора) помогло развить интерес к работе с электроконструктором, с ножницами и т.п., дало толчок к развитию интереса к труду и позволило начать целенаправленную работу по развитию тонкой моторики, ручной предметно-практической деятельности, необходимой не только для письма, но и для коррекции всего поведения.

### **Поддержка Ромы при обучении в массовой школе**

Несмотря на колебания его состояния в процессе игры и трудовой коррекции, Рома в целом стал более целенаправленным, менее агрессивным, более управляемым, научился учитывать ситуацию, его речь звучала несколько разборчивее. В таком состоянии Рому отдали осенью в массовую школу в первый класс.

В свою школу мальчик ходил 1 раз в неделю на 1–2 урока и 4 раза занимался в группе НИИ дефектологии. В классе по просьбе коррекционного педагога его посадили на первую парту. Рома, обожая всякую информацию, на уроках сидел как завороченный, вполне подчиняясь распорядку класса. Письменные задания он пытался выполнять, но делал это на низком уровне. Программу по труду, рисованию и письму он осваивал только в нашей коррекционной группе. На уроках в классе школы наиболее результативным Рома был в чтении и в устном счете. Так как он испытывал большие затруднения на занятиях в классе по письму, труду и рисованию, необходимо было продолжить обучение нужным навыкам в группе. К этим предметам у Ромы уже был развит интерес, но внесение новых материалов и заданий вызывало у него протест. Так как он не переносил прилипшего к рукам пластилина, боялся ножниц, необходимо было постепенно и специально приучать Рому пользоваться этими предметами.

Рома знал названия многих столярных инструментов, но настоящих инструментов боялся. Поэтому мы вначале лепили эти инструменты из пластилина, затем осторожно вводили в работу и ножницы. Например, мальчик вырезал из бумаги недостающую деталь, без которой нельзя было обойтись, — это были зубья для пилы. Не умея держать ножницы и испытывая к ним страх, мальчик преодолевал страх и негативизм, стремясь вырезать необходимые детали, без чего дальнейшая его деятельность была бы невозможной. Вначале он просто учился резать «лапшу» — узкие полоски

бумаги, затем по контуру, нарисованному педагогом, вырезал зубцы пилы-ножовки, пилы лучковой, лобзика, зензубеля и т.п. Работа эта продолжалась долго. Сначала вырезали зубцы для его пилы из обычной бумаги, затем из бархатной, а потом из картона. Нагрузка на руки росла, пальцы стали более гибкими, ловкими. Постепенно перешли к изготовлению «слесарных инструментов» — стамески, дрели, зензубеля и т.п., а следовательно, к пластилину, бумаге, картону прибавились деревянные изделия, провода, батарейки, моторчики. Использование более жестких материалов способствовало развитию ручной умелости, очень важной не только для труда, но и для письма и других навыков. Мальчик становился еще более спокойным, управляемым, организованным и все легче переключался. Интерес к труду рос и захватывал ребенка. И дома он стал более организованным, поскольку каждый раз после занятий трудом Рома уносил коробку со своими изделиями домой и там стремился сам изготовить то, что делал в группе с педагогом. Это было большое достижение в развитии целенаправленной деятельности у аутичного ребенка.

Родители аутичных детей знают о том, как трудно чему-либо научить такого ребенка, тем более занять его в свободное время каким-либо делом. У Ромы теперь день был заполнен домашней работой. Не было бесцельного мотания по квартире, что характерно для многих детей с аутизмом. Перенос его деятельности в домашние условия способствовал целенаправленному проведению свободного времени.

Интерес к трудовым занятиям у мальчика расширялся, теперь он радостно вбегал в группу, сообщая, чем сегодня будет заниматься, то есть он планировал занятие. Но если Ромин план расходился с планом педагога, то теперь уже можно было переключить ребенка на работу по заданию, по программе, а затем и поощрить его, выполняя его план.

Посещение школы, хоть и на 1–2 урока в неделю, тоже способствовало его органи-

## Особые дети — особый взгляд на мир

### ОСОБЫЕ ХУДОЖНИКИ



зации и выработке ответственного отношения к делу, поскольку Рома видел, как работают другие дети в классе, как они относятся к заданиям. Это было хорошим примером для поддержания у Ромы интереса и организованного поведения, так как при обучении сила примера имеет важнейшее значение, хотя аутичные дети не всегда могут подражать. С другой стороны, индивидуальная работа с Ромой по отработке учебных навыков способствовала более успешной его адаптации в классе. С учительницей Ромы дефектолог поддерживала тесный контакт, предлагая, чтобы она подчеркивала положительные стороны ребенка, что поднимало его авторитет в классе. С этой целью удачные работы Ромы по труду и рисованию стали помещать на классной выставке. А коррекционный педагог со своей стороны старалась максимально развить моторные навыки и способности ребенка.

Если на первом этапе коррекционной работы главной задачей было преодоление аффективной и поведенческой патологии и установление контакта, на втором — решалась задача отработки взаимодействия и целенаправленного поведения, то на третьем этапе отрабатывались и закреплялись способы произвольной деятельности. Конечно, выделение этих этапов было достаточно условным, в каждый момент обучения всегда учитывались все особенности психического состояния ребенка для корректировки деятельности.

Особенно необходимо отметить то, что на первых этапах работы с аутичными детьми всегда важно использовать **приемы**, создающие у детей впечатление успеха. Как упоминалось, взрослый должен уметь незаметно оказать помощь ребенку и всегда наглядно показать его вклад в общую работу; очень важно дать почувствовать радость от успеха, закрепить интерес, чтобы ребенок захотел снова что-то сделать вместе со взрослым, получив доказательство, что он сделал это сам. Материалы и задания внимательно подбирались, чтобы, с одной стороны, способствовать развитию на-

выков, с другой стороны, чтобы они были доступны по способу изготовления из-за моторных трудностей Ромы, и в-третьих, чтобы в изделии отражалась какая-то новизна, то есть на каждом занятии следовало вводить что-то новое.

Учитывая все эти особенности, на занятиях по труду, кроме выполнения программного материала, постоянно совместно с педагогом сооружались модели: сначала из готовых коробочек из-под лекарств и мелких игрушек. Например, делались движущиеся (механические) игрушки: в коробочках просверливались дырки для осей, вставлялись палочки, и мы надевали колеса, сделанные из пластилина или картона, затем прорезали окна и двери. Таким образом получались машины разных марок, вагоны, палатки для туристов и т.п. Затем делались такие модели из картона и бумаги, при этом нужна была точная разметка, и таким путем вводились пропедевтические элементы геометрии: выполнялись чертежи плоских и объемных геометрических фигур.

От моделирования из картона и бумаги переходили к моделированию и конструированию из электронного конструктора, к сборке движущихся моделей космических кораблей. Постепенное освоение этих видов работ позволило перейти к деятельности с настоящими столярными инструментами, т.е. у Ромы постепенно были сформированы трудовые навыки и развит интерес к настоящим столярным инструментам. Кроме того, у него был преодолён страх перед настоящими столярными инструментами. Как уже отмечалось, он свободно работал с игрушечными инструментами, а при предъявлении настоящей пилы или стамески он пугался и говорил: «Да что ты, можно обрезать». При работе со столярными инструментами Рому научили правильно, по назначению их использовать. Одновременно ребенок изучил свойства материалов, т.е. разные породы деревьев, научился сравнивать материалы по форме, величине в зависимости от цели и размера поделки. Таким путем при сравнении, при

отборе предметов развивался глазомер, накапливался сенсорный опыт. Он научился сначала делать разметку, затем пилить, сначала лучковой пилой — это работа вдвоем, затем ножовкой, позднее лобзиком. Рома научился соединять детали, т.е. забивать гвозди, делать детские игрушки: стол, стул, кровать, кораблик, самолет и т.д.

Работая с деревом, Рома сумел отлично выполнить не только школьную программу, но и программу факультатива по труду, изучив с педагогом все виды вязки узлов при строительстве дома: «брусковую вязку», «угловую», «крестовую», «вполдерева», «сквозным шипом», «чашей» и др. С организующей помощью педагога Рома построил настоящий деревянный домик, используя узловую кладку «чашей», получил отличную оценку по труду за 8-й класс. Этот домик долго находился на выставке в школьной мастерской. Рома научился использовать столярные инструменты на верстаке. Чтобы развивать тонкую моторику, с самого начала педагог учила Рому не только работать с бумагой, инструментами, но и вышивать. Сначала его учили шить по проколам на картоне, потом на ткани с пальцами. Когда Рома овладел вышиванием, его стали учить ткать на маленьком ткацком станке. Он выучился ткать пояса, полотенца, шарфики.

Одновременно и обучался печатать на пишущей машинке. Он записывал свои впечатления от экскурсий, вел дневник, готовил поздравления своим друзьям, родным, педагогам. Затем Рома стал писать на машинке сочинения по русскому языку и литературе, иногда — жалобы на своих обидчиков в классе, что помогало ему эмоционально разрядиться; естественно, жалобы не отсылались: успокоившись, он прощал своих обидчиков, и педагоги ему в этом активно помогали, предлагая простить детей.

Используя перечисленные приемы и вводя различные способы деятельности, педагоги развили у Ромы большой интерес к труду, он превратился в «труженика, не допускающего бездействия».

На каждом занятии очень постепенно происходило гибкое переключение собственной работы Ромы в русло работы по плану педагога, т.е. развивалась саморегуляция целенаправленной деятельности и поведения.

Кроме того на всех этапах работы использовались пропедевтические и специальные коррекционные приемы по развитию зрительно-моторной координации, тонкой моторики рук, совместных согласованных действий обеими руками. Поскольку у Ромы ведущей рукой была левая, сохранив ее доминантность, педагог-дефектолог активно развивала функции обеих рук. Это способствовало более успешному овладению предметными действиями, а также навыками письма.

Для Ромы была разработана специальная коррекционная программа по развитию графических и оптико-пространственных навыков. При разработке этой программы мы установили, что с аутичным ребенком, имеющим высокий интеллект как у Ромы, неэффективно начинать обучение с изобразительной деятельности, с элементарных формообразующих линий (вертикальных, горизонтальных, наклонных, как это рекомендуется для здоровых детей и других категорий детей с нарушениями). Кроме того, не следует предлагать таким детям простые карандаши для рисования, а лучше всего фломастеры, так как они оставляют более яркий след даже от очень легких и неуверенных движений руки аутичного ребенка. И, конечно, важно учитывать избирательный интерес самого ребенка при выборе карандаша, кисти, фломастера и объекта рисования.

Опыт показал, что эта работа очень кропотливая и растягивается на месяцы и годы.

Остановимся на том, как шло развитие техники рисования и рисовальных движений у Ромы на первых этапах работы. Имея богатую фантазию, Рома совсем не умел рисовать: держал карандаш кулачком, чертил дугообразные линии, которые выполняет ребенок до двухлетнего возраста, и

приговаривал: «Вот подводная лодка, вот люк», при этом рисунок не имел ничего общего с реальным предметом. Поскольку ребенок не умел рисовать, чтобы удержать контакт с ним на первом этапе этой работы, педагог рисовала под его диктовку, реализуя фантазию ребенка и осторожно внося поправки в его фантазию, поскольку она, как правило, была вычурной, и мальчик диктовал такие детали рисунка, которые невозможны в природе. Рома в это время с большим интересом следил не только за тем, что изображается, но и как изображается, т.е. за движениями руки педагога, за получающимися на листе бумаги яркими линиями, конфигурациями, штрихами. Это является очень важным моментом в развитии изобразительной деятельности ребенка в целом: он начинает соотносить движение руки с характером получающихся штрихов, линий, понимать их зависимость. Он начинает «узнавать» в них предметы, присутствующие в его фантазиях. В такие моменты мальчик стремился сам повторить то или иное движение, чтобы получить желаемое изображение (антенну, рубку, перископ), но движения его были еще неловки и не очень уверенны, поэтому изображение получалось неточным и могло расстроить ребенка. Педагог предвидела это и предупреждала неловкие движения, оказывая ему помощь, т.е. осторожно помогая ему в удержании фломастера, придерживая руку, незаметно корректировала неуклюжие движения его руки и сам рисунок. Почувствовав более уверенные движения руки ребенка, педагог уменьшала и затем постепенно полностью прекращала свою помощь. Постепенно, по мере закрепления у Ромы правильных движений, развития у него ассоциаций, ему предлагалось дополнить получившееся изображение деталью, которую он мог выполнить сам. Например, нарисовать антенну или прожектор, или просто круг на его подводной лодке.

Наш опыт подтверждает, что осознанию изображения и появлению ассоциаций линий, штрихов с различными предметами и

явлениями окружающей жизни способствуют вопросы педагога, обращенные к рисуящему ребенку: «Что ты сейчас рисуешь?», «Что ты нарисовал?», «Что получилось?» или «На что это похоже?», «Что будешь дальше рисовать?», «Чего еще не хватает (у той же подводной лодки)?» и т.д. Называя свои линии, круги, мальчик начал осознавать и закреплять в слове возникшую связь изображения с реальным предметом, с реальным миром, что вело к пониманию роли изобразительной функции. Ребенок начинал понимать, что рисовать можно все, что захочешь. Это усиливало интерес к рисованию, что в свою очередь, развивало способности к осознанному повторению, т.е. появлению осознанного рисования, и развивало движения руки. Это очень важный этап в овладении рисованием. Когда рука у ребенка становится тверже, увереннее, то можно переходить к самостоятельному рисованию.

На этом этапе работы снова возникали трудности, так как Рома начал рисовать только «свое», отвергая рисунок на заданную тему.

Мальчик становился наблюдательнее, впечатления у него приобретали яркость. Ему хотелось реализовать свои наблюдения и впечатления. Приведем пример. Рома на прогулке увидел, как сосед ремонтировал машину «Жигули». Открытый мотор машины произвел на него сильное впечатление, он запомнил многие детали. Не успев войти в группу, он заявил, что сегодня будет рисовать мотор от «Жигулей». Уговоры педагога нарисовать что-то другое наверняка были бы напрасны, поэтому Роме предложили нарисовать всю машину (т.к. в программе была тема рисования игрушечной машины с натуры), а затем рядом нарисовать двигатель от этой машины, сказав: «Так будет понятнее всем». Так, гибко используя интерес ребенка, педагог может переключить его на необходимую деятельность в ходе самого занятия. При обучении Ромы рисованию трудности возникали не только в выборе темы, но и в выборе цвета. Наши наблюдения показывают,

что чаще всего дети с аутизмом выбирают черный цвет. Для изменения выбранных цвета и темы рисования педагог старалась подбирать необычные красивые предметы, которые привлекли бы внимание ребенка, и для этого с ним совершались прогулки, особенно осенью при сборе грибов, листьев, желудей, шишек и т.п., чтобы ребенок видел все разнообразие красок природы. Так, однажды, вернувшись с прогулки по лесу, составили вместе с Ромой красивый букет. Это уже была экибана: в низкую и широкую вазу положили ярко-зеленый мох, на мох поставили пурпурного цвета кленовую ветку, а под ветку — мелкие оранжевые несъедобные грибы — клитоциби. Яркость, а еще больше необычность сделанной композиции произвели на Рому сильное впечатление. Мальчик самостоятельно с большим интересом рисовал букет с натуры, используя все подробности: цвет и даже размер и количество грибов. Так, использование необычных объектов, постоянное привнесение нового дают возможность переключать детей с аутизмом в процессе рисования на работу по заданию, подталкивают к выбору других тем и красок, способствуют их дальнейшему развитию, правильному использованию рисовальных средств. В данном случае удалось привлечь внимание Ромы к рисованию красками и помочь ему овладеть круговыми движениями для изображения грибов, т.е. у ребенка вызвали желание целенаправленно овладевать техникой рисования, выполнять формообразующие движения. Это говорит о том, что аутичным детям в отдельных благоприятных ситуациях доступен более высокий уровень изобразительной деятельности. С этого момента у Ромы появился интерес к рисованию. Теперь необходимо было отрабатывать движения и действия, нужные для изобразительной деятельности: формировать смелые, уверенные, ритмичные и плавные движения для различных конфигураций, включение зрительного контроля за движением и управлением своей рукой, подчиня задуманной форме.

Вначале в Роминой группе детей учили изображать предметы округлой формы. Но рисовать колечки, мячи, шарики Роме не предлагалось, поскольку это ему было неинтересно. Для закрепления этих формообразующих движений мы объединили занятие Ромы с еще одним мальчиком. Рома к этому времени стал более спокойным и направленным на людей. Организовав игру «Полет в космос», начали занятие. Вот фрагмент этой игры: Рома и Тема — космонавты, каждый на своей ракете они летят в космос, делая витки вокруг Земли. Дети учатся рисовать замкнутый круг — Землю, а затем совершают спиралевидные движения — витки вокруг Земли, все дальше отдаляясь от центра. «Возвращаясь на Землю из космоса», рисуют витки от больших к маленьким. Выигрывает тот, кто первым «приземлится». Овладевая этими формообразующими движениями в процессе игры, мальчики приобретали еще один навык, навык совместной работы с другим ребенком. Введение в групповое занятие должно быть продуманным, так как следует учитывать особенности и возможности играющих детей и вид занятия, чтобы не возникало отрицательной реакции на партнера.

Развитие и совершенствование различных формообразующих движений у Ромы продолжалось на занятиях по украшению тарелок и керамических плиток рисунками гуашью. Раскрашивание белых тарелок различными узорами было удобным, т.к. неудавшийся рисунок можно было легко смыть и нарисовать новый. Сформированные движения закреплялись при раскрашивании парусных лодок и парусов, сделанных сначала из пенопласта, а потом из бумаги и дерева. Постепенно перешли к рисованию узоров в альбоме. Рука Ромы, овладев рисовальными движениями, становилась все более ловкой, подвижной, способной легко и свободно совершать движения в разном направлении и разной длительности. Это дало возможность Роме работать в тетрадях по письму и математике. Ему стали доступны задания по изображению геометрических фигур и узоров из них, т.е. были

сформированы движения, которые планировались в программе. У мальчика была выработана зрительно-двигательная координация и зрительный контроль за произвольными движениями, необходимые для обучения графическим навыкам. Для овладения обобщенными способами изображения с Ромой занимались лепкой, аппликацией, он работал на верстаке с инструментами.

Наряду с развитием тонкой и общей моторики, произвольной регуляции поведения у Ромы отработывалась ручная умелость, компонентами которой являлись: технические навыки и умения, формообразующие движения и регуляция рисовальных движений по силе, размаху, скорости, точности направления, ритмичности и плавности. Для формирования у Ромы обобщенных рисовальных движений использовались: мел, восковые карандаши, пастельные мелки, гуашь, фломастеры, кисти, палочки, уголь и многое другое. Отработка этих движений проводилась на доске, песке, на глине, на бархатной бумаге, больших белых листах, в альбомах, в наших книжках-раскрасках, на специальных полосках бумаги, на компьютерах, планшетах, на небольших листах бумаги, а затем уже Рома переходил к работе в тетрадях.

### Результаты

Катамнестические наблюдения, проводившиеся в течение 20-ти лет, показали, что разработанный для Ромы вариант коррекционной методики имеет практическую значимость в работе и с другими детьми, имеющими тяжелую форму аутизма, поскольку открывает широкие возможности для обучения и адаптации в школе и в широком социуме. На примере описанных фрагментов процесса обучения и воспитания Ромы можно проследить положительную динамику его социализации. Он, хоть и избирательно, но охотно идет на контакт с детьми и взрослыми. Имеет широкий кругозор, богатый запас знаний во многих областях (в биологии, литературе, политике, строительном деле, живописи, истории). Роман научился писать, ткать, печатать на машинке, овладел

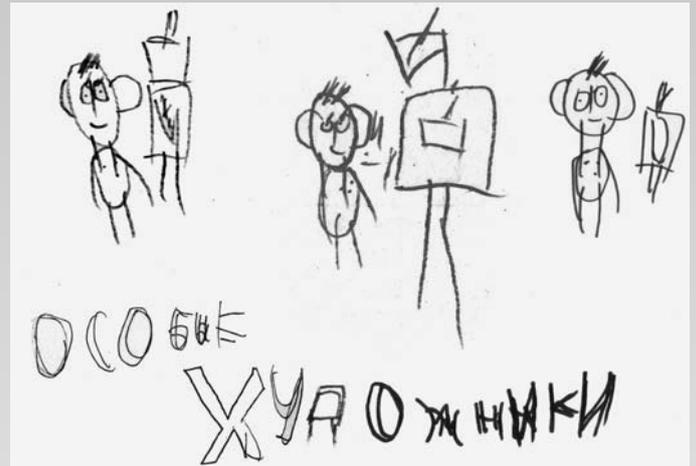
столярными инструментами, занимается фотографией: сам фотографирует и печатает фотографии. Хорошо знает классическую литературу, очень любит произведения Михаила Лермонтова, Тараса Шевченко, Дениса Давыдова, с удовольствием поет вместе с педагогом романсы на их стихи, хотя домашние Ромы не поют.

Руки у Романа стали сильными, крепкими и ловкими. Он охотно изготавливал настольные игры для младших школьников: «Кузнечик», «Кто быстрее?», сделал столеточную и обычную шахматные доски и др. Рома хорошо, немного покровительственно относится к детям, мягко прощает им шалости. Он замечает свои недостатки, старается их преодолеть, соблюдает режим питания, труда и отдыха.

При обучении Ромы с самого начала была поставлена задача преодоления негативизма к контакту с другими детьми и взрослыми, налаживания взаимодействия в игре, смягчения агрессии во время игровой деятельности. Задача эта была успешно решена.

Кроме того, на первом этапе работы с Ромой педагог использовала его сверхценный интерес и патологические влечения, реализуя его фантазию в рисунке для развития интереса к работе. На следующем этапе педагог, реализуя фантазию ребенка, осторожно вносила в нее коррективы, чтобы приблизить его рисунки к реальности. Затем педагог перешла к обучению мальчика технике рисования, но убедившись в неподготовленности ребенка, начала развивать его руки, используя многие материалы и виды трудовой деятельности, продолжая формировать интерес к рисованию и труду, прибегая к использованию различных рисовальных средств, а также к работе с пенопластом, мягкими породами деревьев, с картоном, фанерой и в итоге — с настоящими инструментами. На следующих этапах коррекционной работы мальчика учили выполнять задания, отработывали тонкости техники рисования, а именно — формообразующие линии, скорость, размах, точность, плавность, ритмичность рисовальных движений.

## Особые дети — особый взгляд на мир



После отработки точности формообразующих линий можно было переходить к рисованию различных форм: кругов, квадратов, овалов и других контуров плоских и объемных геометрических фигур. Затем Рому учили рисовать различные конструкции и узоры из этих фигур, раскрашивая их и заштриховывая. Особенно полезной оказалась штриховка контуров предметов и различных конструкций из них, например, космических кораблей.

У мальчика развивались и крепились мелкие мышцы пальцев и кистей рук. Перечисленные работы не только укрепляли руки, развивали глазомер, но и приучали Рому преодолевать трудности. Переход от рисунков к письму в тетради также осуществлялся постепенно. Для развития интеграции руки и глаза и подготовки к написанию элементов букв Рому учили рисовать различные узоры, состоящие из прямых, горизонтальных и вертикальных линий, из овалов и полуовалов, петель и т.п. На протяжении всей коррекционной работы с этим мальчиком шла огромная работа по

преодолению негативизма к общению, агрессии, моторных и речевых трудностей, выравниванию психики в целом.

Роман становился все более самостоятельным, добрым, овладел многими трудовыми навыками, которые продвигали вперед процесс социализации. Значительную роль в воспитании и обучении принимала вся его семья, активно взаимодействующая с Ромиными педагогами, и в который раз подтверждался факт, что только совместная работа специалистов и родителей ведет к наиболее полной адаптации и социализации детей с аутизмом.

### **Катамнез в 30 лет**

С отличными оценками Роман закончил 11 классов, поступил на подготовительные курсы при университете, затем поступил в университет. Кроме того, за участие в передаче «Что? Где? Когда?» Роман получил приз.

Сейчас, в 30-летнем возрасте, Роман работает и много путешествует с матерью по разным странам. ■

### **Description of the work on developing goal-oriented behavior, education and training of the child with severe form of autism**

**R.K. Ulianova,**

Ph.D, special education teacher

*E-mail: ukn73@mail.ru,*

**K.N. Ulianov,**

speech therapist and special education teacher

*E-mail: ukn73@mail.ru*

The article describes the results of many years of educational practice with the child and provides the understanding of using the method of goal-oriented behavior organization, education and training of the child with gross disorder of behavior, functioning and motor skills but relatively typical intellectual abilities.

**Keywords:** autism, organization of behavior, education, training, motor development.