

ПОДГОТОВКА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

По данным исследований последних лет распространенность синдрома раннего детского аутизма и сходных с ним расстройств возрастает и составляет в настоящий момент 15-20 детей на 10 000 детского населения (Д Вольф, Э. Мэш, 2003) Многие годы продолжаются исследования по выявлению причин развития синдрома и уточнению его психологической структуры (L. Каппег, 1943; N Asperger, 1944; L. Wing, 1976; M. Rutter, 1978; В. М. Башина, 1980, 1999; В Е Каган, 1981; К С. Лебединская, И. Д. Лукашова, С. В. Немировская, 1981; К. С Лебединская, 1987, 1988, О. С Никольская, 1985, 1987,1999).

Разработаны различные теоретические подходы и соответствующие им методы коррекционной помощи детям с аутизмом В зарубежных странах наибольшее распространение получили методы поведенческой терапии, направленные на выработку социально-бытовых навыков (O. I. Lovaas, 1981, L. E McClannahan, P J Krantz, 1999, S Harris, 1995) Основой данного подхода является пошаговая отработка простых навыков, при этом используется система «подкреплений» (положительных и отрицательных) Подобные методы адекватны при тяжелых формах аутизма, но ограничивают возможности аутичных детей с более благоприятными вариантами синдрома и сохранным интеллектом. Те же недостатки имеет и популярная в настоящее время ТЕАССН-программа, основанная на специальной адаптации жизненной и обучающей среды к нуждам аутичного ребенка (E Shopler, G. Mesibov, 1986; Т. Питере, 2002)

В отечественной дефектологии разработан целостный теоретический и практический подход к коррекции детского аутизма (К С Лебединская, О .С. Никольская, 1991; О С Никольская, Е Р Баенская, М М Либлинг, 1997) Система психологической коррекционной помощи аутичному ребенку и его семье базируется на идее первичного нарушения развития аффективной сферы в общей структуре синдрома (О С Никольская, 1985, 1999) Психологическая коррекция, успешно развивая возможности аутичных детей в контакте,преодолевая их аффективные проблемы, формируя произвольное внимание и речь, тем не менее, не гарантирует последующей адаптации детей в общеобразовательной школе Такая адаптация требует специальной педагогической работы по подготовке детей с аутизмом к школьному обучению. Поэтому в русле отечественной традиции необходимым

представляется взаимодействие педагога и психолога в рамках коррекционной работы

Вопрос о возможности подготовить аутичных детей к обучению в условиях массовой школы до сих пор остается спорным. При наблюдении за аутичными детьми, формально подготовленными к школьному обучению, выясняется, что в большинстве случаев навыки и умения, сформированные в процессе подготовки к школе, дети усвоили механически, неосмысленно. Так например, формально обученный чтению и письму аутичный ребенок не в состоянии ответить на вопросы, связанные с содержанием короткого текста или отдельной фразы, которую он только что прочитал или написал. Достаточно часто учитель даже в рамках индивидуальных занятий, направленных на подготовку к школьному обучению, не может организовать внимание и поведение ребенка, добиться выполнения простых заданий. В итоге занятия оказываются непродуктивными, а у ребенка формируется негативизм к обучению. Очевидно, что формальное обучение аутичных детей школьно значимым навыкам не учитывает их особых образовательных потребностей и не приводит к желаемому результату. Поэтому актуальным представляется вопрос определения особых образовательных потребностей детей с аутизмом и разработки специального подхода к коррекционному обучению, соответствующего этим потребностям, что позволило бы подготовить аутичных детей к обучению в условиях массовой школы

Цель исследования: определить особые образовательные потребности детей с аутизмом и обосновать специфику педагогической работы по подготовке к школьному обучению данной категории детей.

Объект исследования. Процесс овладения детьми с аутизмом учебным поведением и школьно значимыми навыками в условиях опережающего специального обучения

Предмет исследования. Логика построения коррекционной педагогической работы, направленной на подготовку аутичных детей к школьному обучению.

Гипотезы исследования. 1) Организация внимания и поведения, развитие смыслообразования, формирование умения самостоятельного планирования и последовательного развертывания собственных действий и речи являются особыми образовательными потребностями аутичного ребенка на этапе подготовки к школьному обучению

2) Специальная педагогическая работа, учитывающая особые образовательные потребности ребенка и включающая в себя опережающее формирование предпосылок учебного поведения и школьно значимых навыков, является условием успешной подготовки к школе аутичного ребенка.

Основные задачи исследования:

- определить и обосновать особые образовательные потребности детей с аутизмом, опираясь на представление об аутизме как о нарушении аффективной регуляции сознания и поведения, а также на анализ опыта педагогической работы,

- исходя из понимания особых образовательных потребностей аутичных детей, разработать и обосновать логику коррекционной педагогической работы, направленной на подготовку к школьному обучению;

- экспериментально проверить выработанную логику коррекционной работы, направленную на подготовку к школьному обучению детей с аутизмом.

Методологическая основа. Исследование базируется на классических положениях отечественной коррекционной педагогики и специальной психологии: идеях Л.С Выготского о единстве аффекта и интеллекта, о зоне ближайшего развития ребенка, необходимости разработки «обходных путей», специфичных методов и средств решения традиционных образовательных задач применительно к каждому этапу возрастного развития ребенка; на фундаментальном для отечественной педагогики положении Д.Б Эльконина о развивающем характере начального обучения.

Исследование опирается на идею О.С. Никольской о первичности нарушения развития аффективной сферы при аутизме, о несформированности системы эмоциональных смыслов у аутичного ребенка. Методологически важными для данной работы и значимыми при разработке методики коррекционного обучения детей с аутизмом являются: представление о системном взаимодействии между компонентами речи в норме и патологии Р.Е. Левиной, идея Б.Д Корсунской о том, что обучение чтению позволяет развивать речь и мышление ребенка и облегчает формирование устной речи. Базовым для настоящего исследования является понятие «особые образовательные потребности», разработанное Е.Л Гончаровой и О.И. Кукушкиной.

Методы исследования:

- обобщение и анализ литературных данных по проблеме исследования,
- анализ информации об особенностях развития ребенка на основе данных анамнеза и беседы с родителями,
- наблюдение за поведением ребенка в процессе игровых и педагогических коррекционных занятий,
- обучающий эксперимент, направленный на подготовку детей с аутизмом к школьному обучению

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в том, что впервые на основе понимания первичности нарушений аффективного развития и связанного с ним смыслообразования при аутизме определены особые образовательные потребности детей с аутизмом и обоснованы специфические задачи педагога на этапе подготовки к школьному обучению. Показано, что особые образовательные потребности детей с аутизмом задают собственную логику организации коррекционного обучения, обоснована и доказана возможность использования элементов специальных методик, разработанных для детей с другими проблемами развития которые, встраиваясь в иную логику организации учебного процесса, меняют свою направленность. Раскрыта логика построения и

содержание коррекционной работы по подготовке к школе детей с аутизмом, и тем самым начата разработка системы коррекционного обучения аутичных детей, направленная на осмысленное освоение ими умений и навыков в любой предметной области обучения. Показано, что, следуя предложенной логике работы по подготовке к школе, удастся сформировать предпосылки учебного поведения и предупредить механическое освоение навыков чтения и письма детьми с аутизмом, что открывает перспективу их обучения в массовой школе.

Практическая значимость исследования. Результаты исследования могут стать основой для разработки методических рекомендаций по подготовке аутичных детей к школьному обучению, которые будут использоваться не только специалистами (педагогами-дефектологами, логопедами, психологами, воспитателями), но и родителями, воспитывающими детей с данным нарушением развития.

Положения, выносимые на защиту:

- понимание первичности нарушений аффективного развития при аутизме, а также анализ феноменологии проявлений аффективных и когнитивных особенностей аутичных детей при обучении позволяет определить их особые образовательные потребности,

- особые сложности организации произвольного внимания и поведения аутичных детей обуславливают необходимость выделения специального начального этапа педагогической работы, направленной на подготовку аутичных детей к школе - этапа формирования предпосылок учебного поведения;

- обучение аутичных детей чтению и письму требует специальной последовательности, методов и приемов работы, позволяющих добиться осмысленного, не механического усвоения ребенком школьно значимых навыков и умений. Такой подход предполагает развитие системы личностных

(эмоциональных) смыслов, продолжая важнейшую линию коррекции аутизма, которая прослеживается и на психологических занятиях;

- необходимым компонентом педагогической работы с аутичными детьми, направленной на подготовку к школьному обучению, является формирование умения самостоятельного планирования и последовательного развертывания собственных действий и речи.

Апробация в внедрение результатов исследования. Работа была представлена на курсах подготовки и переподготовки специалистов, работающих с аутичными детьми, проводимыми в ГНУ «ИКП РАО» в мае 2005, июне 2006, июне 2007; в рамках осуществления обучающей программы для специалистов, работающих с аутичными детьми в образовательных учреждениях г. Хабаровска (ноябрь 2005); на обучающем семинаре, организованном в социальном центре «Семья» г. Реутов (февраль 2004); на заседании лаборатории содержания и методов коррекционного обучения детей с эмоциональными нарушениями ГНУ «ИКП РАО» (май 2008)

Результаты исследования внедрены в практику работы специалистов лаборатории содержания и методов коррекционного обучения детей с

эмоциональными нарушениями ГНУ «ИКП РАО», Социального центра «Семья» г Реутов, специальных коррекционных школ №3 и №31, а также дошкольного образовательного учреждения №77 г Хабаровска

Структура в объем работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, выводов, списка литературы, включающего 140 наименований и приложения, состоящего из 33 страниц Текст исследования изложен на 240 страницах.

Основное содержание работы Во введение обоснованы актуальность, цель и задачи исследования, сформулированы гипотеза и положения, выносимые на защиту. Представлены методологические основы и методы исследования, показана новизна, практическое и теоретическое значение полученных результатов.

Глава 1 «Детский аутизм: клинические признаки, психологическая структура, подходы к коррекции синдрома. Особые образовательные потребности детей с аутизмом» состоит из трех разделов. Первый раздел «Клинические признаки аутизма и распространенные на Западе подходы к коррекции синдрома» посвящен описанию синдрома детского аутизма, основным признакам и клинической картине данного нарушения (L Wing, 1976, МС Вроно, 1976, М Ratter, 1978, В.М Башина, 1980, 1999, ВЕ Каган, 1981, 1996; КС. Лебединская, ИД Лукашова, С В Немировская, 1988) Рассматриваются существующие подходы к коррекционной помощи и обучению детей с аутизмом Наибольшее распространение в западных странах получили обучающие программы, основанные на бихевиоральном подходе В поведенческой терапии разработаны различные системы тренинга, которые, учитывая особенности аутичного ребенка, позволяют формировать у него более адекватное поведение, используя систему положительных и отрицательных подкреплений Наиболее крупным направлением поведенческой терапии является оперантный подход, нацеленный на отработку у детей бытовых и социальных навыков (S.Harns, 1995, O.Lovaas, 1981, 1993, L McClannahan, P Krantz, 1997, 1999). Данный подход в принципе не претендует на коррекцию психического развития ребенка, а исходя из прагматической позиции и выполняя определенный социальный заказ, учит ребенка адекватно действовать в конкретных повседневных ситуациях

Не решая задачу развивающего коррекционного обучения ребенка, поведенческий подход существенно ограничивает возможности аутичных детей, пользующихся речью, проблеме обучения которых посвящено наше исследование. Если дети с тяжелыми формами синдрома, иногда осложненными умственной отсталостью, могут в рамках оперантного обучения или освоения ТЕАССН-программы (двух наиболее популярных направлений поведенческой терапии) получить тот минимум необходимых навыков, которые они в состоянии освоить, то образовательные потребности большинства аутичных детей не учитываются, их возможности обучения и социальной адаптации остаются нереализованными.

Во втором разделе «Аутизм как нарушение аффективной регуляции сознания и поведения Отечественный подход к коррекции РДА» дается

представление о теоретическом и практическом подходе к коррекции аутизма, разработанном отечественными авторами (К.С.Лебединская, О.С.Никольская, 1991; О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг, 1997). По мнению О.С.Никольской (1985), в формировании психологической структуры синдрома наиболее значимыми являются два биологических фактора: повышенная ранимость ребенка (снижение порогов аффективного и сенсорного дискомфорта) и нарушение активности. В этих условиях поведение ребенка, все его развитие направляется не на решение задач реальной адаптации, на развитие форм взаимодействия с окружающим миром, а на построение систем защиты и компенсации. Психическое развитие ребенка при этом становится искаженным, а нарушения носят всепроникающий характер и проявляются в особенностях моторного, речевого, интеллектуального развития. О.С.Никольской (1985, 1987) определены четыре основные группы аутичных детей, которые отличаются тяжестью и характером аутизма, степенью дезадаптации ребенка и возможностями его социализации.

Подход к коррекции РДА, разработанный отечественными авторами, основан на идее первичности аффективных нарушений при аутизме (О.С.Никольская, 1980, 1982, 1985, 1999; О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг, И.А.Костин, М.Ю.Веденина, А.В.Аршатский, О.С.Аршатская, 2005). Психологическая коррекционная работа с аутичным ребенком в русле данного подхода базируется на специальных занятиях по его аффективному развитию, где в игре, чтении, совместном с ребенком рисовании психолог решает проблемы формирования навыков эмоционального контакта, преодоления стереотипности поведения, коррекции страхов, нейтрализации агрессии и самоагрессии, развития произвольного внимания и речи.

В русле отечественной традиции представляется необходимым взаимодействие педагога и психолога в рамках коррекционной работы. В основе построения этого взаимодействия лежит единое понимание всеми специалистами психологической структуры синдрома, сути нарушения как искажения в формировании психологических механизмов, отвечающих за аффективное развитие ребенка.

В третьем разделе «Педагогическая помощь при аутизме с точки зрения особых образовательных потребностей аутичного ребенка» рассматривается место и роль педагогической работы в отечественной традиции коррекционной помощи детям с аутизмом. Отмечается, что коррекция детского аутизма требует комплексного медико-психолого-педагогического подхода, сплоченной работы целой «команды» специалистов. При этом задачей педагога является выделение «собственного поля» работы, разграничение задач и функций с другими специалистами. Подчеркивается, что задачи общего психического развития ребенка с аутизмом педагог решает в рамках реализации специальных целей обучения - формирования у аутичного ребенка предпосылок учебного поведения и усвоения им начальных школьных навыков. Методы и приемы работы педагога частично совпадают с теми, что используются в психологической

коррекции, однако принципиальное отличие ситуации обучения от игрового занятия психолога состоит в том, что она всегда требует организации произвольного внимания и поведения ребенка.

Далее отмечается, что в рамках клинико-психологической структуры синдрома необходимо определить особые образовательные потребности ребенка с аутизмом, поставить специальные обучающие задачи и разработать логику коррекционного обучения. С этой целью приводится аналитическое описание феноменологии проявлений аффективных, когнитивных и речевых трудностей аутичных детей на педагогических занятиях. В данном описании становится очевидным, что проблемы поведения и особые нарушения когнитивной деятельности аутичного ребенка, с которыми сталкивается педагог при попытке его обучения, задаются искажением развития аффективной сферы.

Информация о проблемах поведения, «сильных» и «слабых» сторонах интеллектуальной деятельности таких детей помогает точнее определить их особые образовательные потребности, которые представлены как:

- необходимость специальной организации произвольного внимания и поведения ребенка,

- развитие смыслообразования, под которым понимается достижение осмысленного отношения ребенка к самому процессу обучения, к любой усваиваемой им информации, формирование осмысленных навыков, которые в дальнейшем ребенок сможет использовать и в школе и, в целом, для познания окружающего мира,

- формирование умения самостоятельного планирования и последовательного развертывания собственных действий и речи.

Глава заключается постановкой проблемы исследования. В главе 2 «Экспериментальное обучение дошкольников с аутизмом, направленное на их подготовку к школе» описываются задачи, планирование, ход и результаты обучающего эксперимента

В первом разделе «Описание экспериментальной группы и планирование экспериментального обучения детей с аутизмом» представлены данные об экспериментальной группе, в которую вошло 17 детей, посещавших коррекционные занятия в лаборатории содержания и методов коррекционного обучения детей с эмоциональными нарушениями ГНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» В исследовании обобщен 15-летний опыт педагогической работы по подготовке к школе детей с аутизмом Все дети имели клинический диагноз «ранний детский аутизм», поставленный районным врачом-психоневрологом или специалистами известных клинических центров Москвы До начала занятий с педагогом дети на протяжении 2-3 лет посещали индивидуальные коррекционные занятия с психологом, которые продолжались и во время подготовки ребенка к школьному обучению. Возраст детей к моменту начала занятий с педагогом 7 детей - 5 лет; 7 детей - 6 лет; 3 детей - 7 лет. При диагностике у 4 детей была определена 2 группа детского аутизма, у 9 детей - 3 группа, у 4 детей - 4 группа (по классификации О.С.Никольской) В диссертации не представлен

опыт работы с не говорящими детьми первой группы аутизма, который имеет особую специфику и должен стать предметом отдельного исследования. Рассматривался только опыт работы с детьми, пользующимися речью, то есть с детьми 2,3,4 групп детского аутизма.

Особенности поведения, речи детей в целом соотносились с исходно определенным вариантом синдрома. Однако у детей, посещавших психологические коррекционные занятия до начала работы с педагогом (12 детей), наблюдалась существенная позитивная динамика развития, поэтому черты исходно определенной группы аутизма у таких детей были «сглаженными», тем не менее, традиционная диагностика интеллектуальных возможностей детей к моменту начала занятий была невозможна в связи с трудностями организации их поведения и произвольного внимания.

Невозможность исходно оценить интеллектуальные возможности детей путем традиционного тестирования отчасти компенсировалась информацией, полученной от психолога, проводившего с ребенком игровые занятия на протяжении предшествующих 2-3 лет, анализом данных истории развития ребенка, беседой с его родителями, дающей много дополнительной информации, а также оценкой результатов собственных наблюдений педагога за поведением ребенка на игровых занятиях психолога.

Занятия были индивидуальными и проводились 2 раза в неделю, длительность занятий постепенно увеличивалась: в начале обучения - не более 15 минут, к концу этапа формирования учебного поведения - 30 минут. По мере освоения навыков письма и чтения время занятия увеличивалось до 1 часа, а на завершающем этапе подготовки к школе достигало 1,5 часов. Общая продолжительность занятий варьировалась - пятеро детей (2-й, 3-й и 4-й групп аутизма) обучались 3 года, девять детей (также с разными вариантами синдрома) - 2 года, трое детей (3-й и 4-й групп аутизма) - 1 год. В среднем на подготовку детей к школе требовалось 2 года.

Основной целью обучающего эксперимента была подготовка детей с аутизмом к школьному обучению. Среди общих задач коррекционного обучения в данном исследовании выделены и рассмотрены те из них, решение которых в наибольшей степени раскрывало особую логику и специфическое содержание работы педагога с аутичным ребенком: формирование предпосылок учебного поведения, навыков чтения и письма. Не менее важные задачи, решаемые педагогом при подготовке детей к школьному обучению (например, формирование навыков счета) остались за рамками данного исследования, но, безусловно, работа по их реализации являлась частью коррекционного обучения аутичных детей. Специальные задачи обучения вытекали из понимания особых образовательных потребностей аутичных детей и заключались в организации произвольного внимания и поведения ребенка, развитии смыслообразования и формирования умения самостоятельного планирования и последовательного развертывания собственных действий и речи.

Решение общих и специальных задач конкретизировалось и уточнялось при определении последовательности и содержания работы, ее основных

этапов Ориентируясь на традиции отечественной дидактики, мы понимали, что условием готовности ребенка к школе является сформировали ость соотношения учебного поведения со школьно значимыми навыками Традиционно у детей формируют одновременно навыки учебного поведения и навыки чтения, письма, счета. В работе с аутичными детьми мы использовали иной принцип - последовательного формирования предпосылок учебного поведения и школьно значимых навыков чтения и письма, в связи с необходимостью предварительной специальной работы по организации внимания и поведения аутичного ребенка на педагогических занятиях. Не решив задачу организации учебного поведения аутичного ребенка, или решив ее частично, педагог не может впоследствии добиться его продуктивной работы на занятиях, осмысленного усвоения им навыков чтения и письма.

Исходя из этого, первый этап коррекционного обучения планировался как этап формирования предпосылок учебного поведения.

На данном этапе специальная задача организации произвольного внимания и поведения аутичного ребенка конкретизировалась в ряде частных задач: установление контакта педагога с ребенком и формирование у него адекватного отношения к учителю; формировании учебной мотивации и развитии у ребенка навыков организации собственного внимания и поведения в учебной ситуации.

Второй этап работы планировался как этап обучения осмысленному чтению и письму. Следует специально подчеркнуть возможность механического, неосмысленного освоения аутичным ребенком навыков чтения и письма Мы неоднократно сталкивались с тем, что аутичный ребенок, формально обученный чтению и письму, не понимает смысла того, что он читает и пишет, не пытается и даже отказывается использовать эти навыки самостоятельно Поэтому при планировании обучающего эксперимента мы считали приоритетным не овладение техникой письма и чтения, а осмысленное усвоение ребенком указанных навыков, понимание их сути, создание мотивации для самостоятельного использования этих навыков в жизни. На втором этапе работы специальные задачи коррекционного обучения планировалось решать в ходе последовательной работы над рядом частных задач создание «личного букваря», обучение осмысленному чтению, развитие навыков осмысленного письма, развитие возможностей понимания, эмоционального осмысления, связного изложения и самостоятельного написания рассказов.

Мы предполагали в процессе обучения аутичного ребенка чтению и письму сначала формировать его общие представления о том, что означает буква, слово, фраза, и лишь затем переходить к освоению аналитического способа чтения. На каждой стадии педагогической работы с аутичным ребенком существует опасность превращения вновь освоенного им способа действий в аутостимуляцию, когда приобретенный навык начинает использоваться ребенком механически, неосмысленно, для получения стереотипных ощущений. Часто ребенок настолько увлекается процессом

складывания слов и фраз из букв или слогов, что он приобретает самостоятельную ценность, при этом смысл того, что ребенок читает или пишет, им не осознается и не усваивается. Предложенная логика обучения чтению и письму «от смысла к технике» помогает предотвратить подобное развитие событий. Мы планировали обеспечить максимальную осмысленность освоения каждого нового умения, но не заниматься его долгой и тщательной проработкой, чтобы не провоцировать имеющиеся у аутичного ребенка склонности к стереотипности и аутостимуляции.

Связь учебного материала с личным опытом, с жизнью ребенка и его семьи была необходима для формирования осмысленного отношения к чтению и письму. Мы планировали опираться при обучении на материал собственной жизни ребенка, на то, что с ним происходит, повседневные дела, праздники, поездки и т.д. Такой подход дает возможность развития системы эмоциональных смыслов аутичного ребенка, помогая ему осознавать события собственной жизни, отношения, чувства близких людей. При этом педагог продолжает ту важнейшую линию коррекции аутизма, которая прослеживается и на психологических занятиях.

Постоянное и максимальное использование наглядных опор позволяло задействовать в обучении наиболее сильные стороны когнитивной сферы детей с аутизмом, большой объем моментального визуального восприятия, хорошую зрительную память, явное преобладание возможностей зрительного сосредоточения над слуховым. Предполагалась специальная организация учебного пространства, структурирование времени занятия при помощи планов и расписаний, представленных в наглядной форме, зрительная поддержка при подаче инструкции и разъяснении способа выполнения задания; преобладание на этапе подготовки к школе обучающих методик, основанных на максимальном использовании наглядного материала («глобальное чтение», «картинно-графический план» и др.).

Принципиальным было вовлечение мамы (родителей) ребенка в учебные занятия. Присутствие мамы на занятиях снижает тревогу ребенка, дает возможность педагогу получать дополнительную информацию о том, что ребенок любит и умеет делать, чего он не хочет или боится, и избежать нежелательных срывов. С другой стороны, родители имеют возможность постепенно понять смысл коррекционного подхода, отличать существенные задачи работы от второстепенных, осваивать конкретные методические приемы.

Во втором разделе «Ход и результаты экспериментального обучения» подробно представлены последовательность и содержание экспериментального обучения, направленного на подготовку аутичных детей к школьному обучению, определены умения, сформированные у детей на каждой стадии работы и способы их оценки.

На первом этапе обучения - этапе формирования предпосылок учебного поведения педагогу было важно не просто установить с ребенком эмоциональный контакт, а наладить с ним взаимодействие в пределах учебного кабинета. Если сначала, чтобы удержать ребенка в пределах

учебной комнаты, педагог «подстраивался» к его интересам, то затем, когда занятия переносились за учебный стол, учитель формировал у него навыки удерживания внимания на материале занятия и выполнения простых инструкций - «покажи», «дай», «убери». Для организации внимания и поведения аутичного ребенка педагог использовал специальные приемы: особую организацию пространства учебной комнаты, максимальную визуализацию всех инструкций, составление наглядного расписания занятия. Сформированное у ребенка умение самостоятельно составить наглядное расписание и следовать ему во время занятия помогало избежать негативистических реакций, предотвратить возможные аффективные срывы, а также развивало его представления о времени.

Важной частью работы педагога было развитие познавательной мотивации ребенка и формирование у него стремления «быть хорошим учеником». При этом вводились «правила поведения ученика», необходимые для того, чтобы ребенок освоил оптимальную дистанцию в отношениях с педагогом (необходимость обращаться к учителю на «Вы», по имени и отчеству, выслушивать взрослого, не перебивая). И наконец, опережающее знакомство ребенка со школьной системой оценок, формирование осмысленного к ней отношения позволяло предотвратить появление в будущем проблемы неадекватного отношения к оценке и, таким образом, отчасти, облегчить ребенку школьную адаптацию.

Второй этап - обучение осмысленному чтению и письму. Для того чтобы создать у ребенка представление о буквах, педагог вместе с ребенком создавал его «личный букварь». Такой букварь помогал связать освоение букв и чтения с личным опытом ребенка, и показывал ему, что буквы и слова - не абстрактные значки, не части своеобразного «орнамента» или «коллекции», а средства передачи определенных значений и смыслов, тесно связанных с жизнью ребенка. Предлагаемый «личный букварь» является «букварем» в «узком смысле» этого слова, то есть служит только для изучения букв, для создания у ребенка представления о букве, о том, что она обретает смысл в слове. Освоения аналитического способа чтения данный букварь, в отличие от традиционного, не предусматривает и не может предусматривать на данном этапе работы. Дело в том, что «складывание букв», сам процесс составления слов из букв или слогов настолько захватывал аутичного ребенка, что «не позволял ему отвлечься» на освоение значений слов, смысла фраз. Чтобы создать у ребенка представление о слове, фразе, педагог вынужден был сразу же после знакомства с буквами («личный букварь»), не переходя к аналитическому чтению, обратиться к «глобальному чтению», благодаря которому слова и фразы обретали для аутичного ребенка свое значение, «обрастали» личностными смыслами.

Благодаря использованию элементов методики «глобальное чтение» аутичный ребенок обучался чтению слов и фраз, которые были связаны с его личным опытом, с повседневной жизнью. «Глобальное чтение» давало возможность решить важнейшие для обучения аутичного ребенка задачи, учить его читать не механически, а осмысленно, при этом развивая

представления ребенка о сути чтения, о том, что с помощью письменной речи можно не только называть, обозначать отдельные предметы, но и сообщать о чувствах, желаниях, действиях. В любой ситуации педагог подводил ребенка к осознанию того, что он может «читать» сам, что самостоятельное чтение открывает перед ним новые возможности. В итоге было важно услышать от ребенка, что он хочет научиться читать, что хочет читать самостоятельно. Лишь после этого можно было обратиться к обучению аналитическому чтению, не опасаясь, что ребенок научится читать механически.

При обучении аналитическому способу чтения мы обучали ребенка выделять «составные части» слова - буквы и слоги, и самостоятельно прочитывать знакомые ребенку по предшествующему этапу работы слова и фразы, содержание которых по-прежнему было связано с его личным жизненным опытом.

Проводилась специальная работа, направленная на освоение навыков осмысленного письма. Логика обучения письму соответствовала логике обучения чтению, при этом они были взаимодополняющими. На этапе создания «личного букваря» ребенок учился писать буквы и понимать, что они обретают смысл в слове. Продолжение этой работы соотносилось с обучением аналитическому чтению.

Отрабатывая графические навыки письма, мы добивались осмысленного выполнения заданий и предотвращали стереотипное, механическое использование приобретенных навыков для аутостимуляции. Ребенок обучался самостоятельной организации «зоны письма»: разлиновке альбомного листа, расстановке точек, обозначающих начало и конец строки. Работа над такой «заготовкой» позволяла ребенку самостоятельно усвоить «как устроена тетрадь для письма», научиться писать с нужного места, укладываясь в строчку. Решение этой проблемы во многом облегчало организацию внимания аутичного ребенка во время письма, позволяя ему сосредоточиться на смысле того, что он пишет.

Ребенок учился писать знакомые слова сначала с опорой на зрительный образец (переписывая слово с таблички), а затем самостоятельно подписывая картинки с изображениями знакомых предметов. Педагог сразу обучал ребенка находить и исправлять ошибки в самостоятельно написанных словах, соотнося их со словами в «личном букваре». За этим следовало обучение написанию фраз, при этом по-прежнему соблюдался принцип «от смысла к технике». Фразу ребенок составлял сам, но мог перейти к ее написанию лишь после того, как выкладывал ее содержание в картинках и фотографиях, и отвечал на вопросы педагога, связанные со смыслом составленной им фразы. Такая последовательность работы гарантировала осмысленное усвоение навыков письма аутичным ребенком и возможность их дальнейшего произвольного использования.

Заключительная стадия работы по обучению чтению и письму была посвящена развитию возможностей понимания, эмоционального осмысления, связного изложения и самостоятельного написания рассказов. Вначале

ребенок учился осознанно воспринимать на слух и записывать короткие рассказы, отражающие его бытовой опыт (3-4 фразы). Работа педагога строилась так, чтобы ребенок сделал открытие - он сам и близкие ему люди могут являться героями рассказа, а происходящее с ними - сюжетом текста. При этом принципиально было добиться эмоционального осмысления такого рассказа аутичным ребенком, для чего мы привлекали ребенка к созданию иллюстрации, прорисовывали и комментировали значимые для него детали рассказа, создавая, таким образом, эмоциональный контекст истории.

Затем мы переходили к работе над более длинными (5-7 фраз) рассказами, напрямую не связанными с личным опытом ребенка. Целью являлось формирование умения последовательного изложения содержания повествовательного рассказа. Для этого вначале мы обучали ребенка умениям использовать картинно-графический план и пользоваться лексическим повтором. Это облегчало аутичному ребенку связное изложение текста на первых порах.

Научив пересказывать «готовые» книжные истории, используя введенные опоры, мы переходили к формированию умения самостоятельного составления рассказов и их связного изложения. Чтобы рассказы получались более развернутыми, эмоционально осмысленными, мы составляли их, опираясь на фотографии интересных и значимых событий из жизни ребенка. Выкладывая историю в фотографиях, ребенок учился осмысливать временную и логическую последовательность событий, в том числе опознавать параллельно развивающиеся события. Далее он учился самостоятельно составлять и кратко записывать план рассказа, а затем использовать его при устном и письменном изложении самостоятельно придуманной и представленной в фотографиях личной истории. Ребенка специально учили подбирать и использовать в рассказах различные средства межфразовой связи, наиболее точные слова, развернутые и полные формулировки.

Освоив необходимые умения, ребенок становился к концу обучения не только «читателем», но и «писателем» рассказов о себе, о жизни своей семьи, мог связно излагать простые сюжетные истории, составлять рассказы по сюжетным картинкам.

В третьем разделе «Результаты обучающего эксперимента» представлены умения, сформированные у аутичных детей в процессе экспериментального обучения. Применительно к каждому этапу обучения описаны формируемые умения и предлагаемые способы их педагогической оценки. В первую очередь описываются сформированные на начальном этапе умения, которые являются необходимыми составляющими учебного поведения. Часть из них связана с возможностью адекватного взаимодействия с учителем: умение взаимодействовать с педагогом в пределах учебной комнаты и выполнять простые задания, основанные на собственных интересах ребенка; умение соблюдать определенную «дистанцию общения» в отношениях с учителем. Другая часть включает в себя освоение аутичным ребенком понятия «хороший ученик», появление осмысленного отношения ребенка к оценке результата его труда педагогом и стремление добиться

вознаграждения, сформированное» понимания и адекватного отношения к школьной оценочной системе Показано, как постепенно к концу экспериментального обучения становится значимой для ребенка оценка взрослым результатов его труда, в то время как исходно он ценит только материальное вознаграждение.

У всех детей были сформированы навыки организации собственного внимания и поведения в учебной ситуации умение работать за учебным столом, удерживать «рабочую позу» на занятии, умение выполнять простые инструкции педагога («дай», «покажи», «убери»), адекватно пользоваться указательным жестом при выполнении заданий, умение осмысленно составлять наглядное расписание занятия и следовать ему на практике.

Далее поэтапно описываются сформированные у детей умения, необходимые для осмысленного освоения чтения и письма. Показано, что при создании с<личного букваря» у детей удается сформировать умение узнавать, называть и писать каждую букву отдельно и в словах. С помощью элементов методики «глобальное чтение» - формировать умение соотносить слова (связанные с личным опытом ребенка) с картинками и «прочитывать» их, составлять из знакомых слов простые фразы и «прочитывать их», используя глобальное чтение. Далее при переходе к обучению аналитическому чтению были сформированы: умение прочитывать слова и фразы по слогам, умение самостоятельно построить фразу, сложить ее из букв или слогов разрезной азбуки, умение ответить на вопросы, связанные со смыслом составленной фразы.

Показано, что дети освоили умение самостоятельно организовать «зону письма» (провести линии и отметить на них точкой место начала письма), осмысленно воспроизводить слова на письме; писать, ориентируясь не только на графический образ слова, но и на его звукобуквенный состав, умение находить и исправлять ошибки в самостоятельно написанных словах, соотнося их со словами в «личном букваре», не опасаться вносить исправления, понимая, что главное - это написать слово без ошибок, а не красиво вывести буквы, умение самостоятельно придумать, выложить из картинок и записать фразу, используя хорошо освоенный наглядный материал, умение написать фразу в самостоятельно обозначенных пределах строки, соблюдая пробелы между словами.

Описаны результаты работы по развитию возможностей понимания, эмоционального осмысления, связного изложения и самостоятельного написания рассказов Дети, прежде всего, освоили умение осознанно воспринимать на слух простой короткий рассказ (состоящий из 3-4 предложений), связанный с их личным опытом. Они могли самостоятельно выделять персонажей и их действия; воспроизводить текст рассказа при помощи разрезной азбуки, находить в нем и исправлять в случае необходимости ошибки, написать этот текст в альбоме, выразительно его прочитать, устно дополнить эмоционально-смысловыми деталями, источником которых служила создаваемая совместно с педагогом иллюстрация Им стало доступно выделение основной мысли рассказа.

Об умении ребенка последовательно и связно изложить рассказ, содержание которого не основано на его личном опыте, свидетельствовали следующие умения: определять временную последовательность действий и выделять главное событие; использовать графический план как опору для пересказа текста, прием повтора предметных значений для последовательного и связного изложения рассказа.

Формировалось умение самостоятельно составить рассказ. Показано, что в предложенной логике работы удастся выработать у детей умения проанализировать и осмыслить временную и логическую последовательность событий сюжета, представленного в нескольких картинках (или фотографиях), включая параллельно развивающиеся события, самостоятельно составить и кратко записать план рассказа, используя освоенные наглядные опоры, пересказывать содержание, используя свой план, различные средства смыслового «сцепления» предложений. Дети научились составлять рассказ, подбирая наиболее точные слова, использовать более развернутые и полные формулировки.

Экспериментально доказано, что данные умения были сформированы у всех 17 детей, прошедших обучение, разница была только в сроках их освоения, что объясняется различной исходной степенью тяжести аутистических проявлений у детей. Так, детям 2-й группы аутизма для освоения предпосылок учебного поведения требовалось не менее 6-7 месяцев, а детям 3-й и 4-й групп в том же режиме занятий было достаточно в среднем 2-4 месяцев. Обучение чтению и письму детей 2-й группы занимало 2 учебных года (18 месяцев), детей 3-й и 4-й групп - в среднем 1,5 учебных года (14 месяцев).

Важнейшим показателем эффективности экспериментального обучения является тот факт, что все дети, принимавшие участие в обучающем эксперименте, удерживаются в массовой школе, адаптировались к школьному режиму и успешно осваивают школьную программу. 12 детей из 17 учатся в массовой общеобразовательной школе. В обычных классах учатся 10 детей, из них: 1 ребёнок заканчивает 2-й класс, 1 ребёнок - 3-й класс, 2 детей - 5-й класс, 1 ребенок - 6-й класс, 1 ребенок - 7 класс, 2 детей - 8-й класс, 1 ребёнок - 9-й класс, 1 ребёнок - 10-й класс. В коррекционном классе массовой школы учатся двое детей - 1 - во 2-м классе, 1 — в 5-м классе.

В коррекционной школе (седьмого и восьмого вида) - трое детей (1 - во 2-м классе, 1 - в 4-м, 1 заканчивает 8 класс) и 2-е находятся на домашнем обучении по программе коррекционной школы (6-й и 8-й год обучения).

Основные выводы исследования

- Представление об аутизме как о нарушении развития системы аффективной организации сознания и поведения, анализ проявлений аффективных, когнитивных и речевых трудностей аутичных детей на педагогических занятиях позволяют определить их особые образовательные потребности, необходимость организации произвольного внимания и поведения, развитие смыслообразовщика, формирование умения

самостоятельного планирования и последовательного развертывания собственных действий и речи.

- Особые образовательные потребности детей с аутизмом задают собственную логику и последовательность коррекционного обучения. В связи с этим невозможно механическое перенесение в работу с аутичными детьми педагогических методик, разработанных для детей с другими проблемами развития. Тем не менее, возможным и эффективным является частичное использование таких методик, при этом направленность их применения иная.

- В связи с особой сложностью организации произвольного внимания и поведения аутичных детей, навыки учебного поведения и школьно значимые навыки необходимо формировать у них последовательно, а не параллельно, как предполагают традиции отечественной дидактики. Это означает, что этапу освоения школьно значимых навыков должен предшествовать специальный этап работы, направленный на формирование предпосылок учебного поведения.

- В соответствии с особой образовательной потребностью аутичных детей в развитии смыслообразования и для предотвращения механического, неосмысленного усвоения навыков чтения и письма, логика и последовательность коррекционного обучения задаются принципом «от смысла - к технике». Это означает, что

- в процессе обучения у ребенка необходимо исходно создавать представления о том, что такое «буква», «слово», «фраза», и только после этого возможен переход к освоению аналитического чтения и письма;

- весь учебный материал должен быть тесно связан с личным опытом ребенка, с его собственной жизнью и жизнью его семьи,

- при обучении аутичных детей максимум времени и внимания педагог должен уделять осмысленности освоения ребенком каждого нового умения при его минимальной технической отработке, что позволяет предотвратить опасность превращения вновь освоенного способа действий в аутостимуляцию (когда приобретенный навык начинает использоваться ребенком механически, неосмысленно, для получения стереотипных ощущений).

- Исходя из понимания особых образовательных потребностей аутичных детей, в процессе их подготовки к школе необходимо специально развивать способность самостоятельного планирования и последовательного развертывания собственных действий и речи, используя для этого специальные приемы работы, в первую очередь - обучение ребенка составлению различного рода планов и расписаний.

- Показано, что специальная педагогическая работа, направленная на опережающее формирование предпосылок учебного поведения и школьно значимых навыков, и учитывающая особые образовательные потребности детей с аутизмом, позволяет подготовить их к школьному обучению.

По теме исследования опубликованы следующие работы:

Статьи в ведущем рецензируемом научном журнале, определенном ВАК

1 Лаврентьева НБ. Педагогическая диагностика детей с аутизмом // Дефектология - 2003 - № 2 - С 88-93

2 Лаврентьева Н.Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей -дошкольников // Дефектология. - 2008 - № 4 - С 52-63

Работы в других изданиях.

3. Заломаева НБ Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам // О.С. Никольская, ЕР. Баенская, М.М Либлинг Аутичный ребенок- Пути помощи Приложения. - М.: Теревинф, 1997,- С 273-294

4. Лаврентьева Н Б Особенности педагогического обследования детей с аутизмом [Электронный ресурс] // Нарушения эмоционального развития как клиничко-дефектологическая проблема- Материалы научной конференции, посвященной 80-летию со дня рождения К С. Лебединской, - М: ИКП РАО, 2005 - 1 электрон, опт диск (CD- ROM) -13,2 КБ

Подписано в печать 25 08 2008 г Печать трафаретная

Заказ № 653 Тираж 100 экз

Типография «11-й ФОРМАТ» ИНН 7726330900 115230, Москва, Варшавское ш, 36 (499) 788-78-56 [www autoreferat ru](http://www.autoreferat.ru)

Содержание диссертации автор научной статьи: кандидат педагогических наук , Лаврентьева, Наталья Борисовна, 2008 год

Введение диссертации по педагогике, на тему "Подготовка к школьному обучению детей с аутизмом"

Заключение диссертации научная статья по теме "Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)"

Список литературы диссертации автор научной работы: кандидат педагогических наук , Лаврентьева, Наталья Борисовна, Москва

Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-03/dissertaciya-podgotovka-k-shkolnomu-obucheniyu-detey-s-autizmom#ixzz3FRxE99Uh>