

УДК 376.4

ДЕТИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПРОСТРАНСТВЕ ДОУ

CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN A PRESCHOOL INSTITUTION

Н.А. Агеева, Л.Н. Кузменкова,
О.А. Маюрова

Ageeva Natalia A., Kuzmenkova Liudmila N.,
Majurova Olga A.

Коммуникативные нарушения, особенности поведения, наблюдение, адаптация, образовательная деятельность, индивидуальный подход, взаимодействие специалистов, игровые приемы.

В статье рассматриваются особенности детей с коммуникативными нарушениями и аутистическими чертами личности. Представлен первый практический опыт взаимодействия с такими детьми в пространстве ДОУ, описаны некоторые игровые приемы по установлению эмоционального контакта и развитию данной категории детей.

Communicative disorders, behavior peculiarities, monitoring, adaptation, educational activities, individual approach, specialists interaction, game techniques.

The article focuses on the features of children with communication disorders and autistic traits of personality. It presents our first practical experience of interaction with such children in a preschool institution, describes some methods of play in establishing emotional contact and developing such children.

Дошкольное учреждение, в котором мы трудимся, называется «Говорунок». Оно рассчитано на детей с тяжелыми нарушениями речи. В последние годы к нам все чаще стали приходиться дети, имеющие коммуникативные нарушения и аутистические черты личности. Для нас было очень необычно соприкоснуться с миром таких детей. Ведь это особенные дети.

В чем же заключается особенность? У ребят очень тяжело проходит период адаптации к детскому саду. Они не хотят участвовать в режимных моментах, некоторые из них не садятся кушать, а если и садятся, то отказываются от еды, не спят во время дневного сна, могут кричать, шумно вести себя в кровати, не могут самостоятельно одеваться или раздеваться на прогулку, полностью или частично не умеют себя обслуживать. Такие дети не принимают участие в образовательной деятельности, как их сверстники: начинают ходить, бегать по комнате, залу, брать по своему усмотрению игрушки или дидактический материал и манипулировать ими. У всех детей присутствуют элементы стереотипной игры: кто-то, лежа на полу, катает машинки по одной траектории, кто-то раскладывает фишки от мозаики в одну линию, кто-то весь день не расстается с одной и той же книжкой, принесённой из дома игрушкой. Если педагог пытается увлечь ребенка игрой или заинтересовать каким-либо интересным делом, то чаще всего малыш или «не замечает», или просто отвергает то, что предлагает педагог.

Дети, имеющие коммуникативные нарушения и аутистические черты личности, как правило, не откликаются на своё имя. Для привлечения внимания педагогу необходимо дотронуться до ребенка: погладить по спине или голове, взять за руку. Особенностью является и то, что они не сразу устанавливают зрительный контакт. Чтобы ребенок посмотрел взрослому в глаза, педагогу приходится искать различные пути взаимодействия.

Особую тревогу вызывает отсутствие активной речи. Дети либо молчат совсем, либо произносят звуки голосом, кто тихо, а кто громко, но эти звуки нельзя назвать звукоподражаниями. А самое главное, речь ребенка не является средством общения: нет собственных высказываний, некоторые повторяют слова сверстников или взрослого на манер ЭХА – эхолалия, испытывают трудности в использовании жестов, мимики, интонаций.

В то же время, по нашим наблюдениям, пассивная речь у большинства этих детей присутствует. Они понимают простую инструкцию, могут выполнить несложное для них задание. У некоторых очень хорошо развита мелкая моторика рук: с легкостью нанизывают бусы, закрашивают картинки по контуру. При этом все делают молча. Когда же у ребенка возникает какая-либо «проблема» – не хочет спать, есть, одеваться на прогулку, то появляется негативизм, который выражается громкими криками, плачем, истерикой.

Перед нами встал вопрос: что делать с такими детьми, как выстроить свою педагогическую деятельность, чтобы эти дети смогли обучаться наравне с другими воспитанниками?

Особую сложность вызывает тот факт, что у нас нет инструментария, который помог бы правильно дифференцировать такие сложные нарушения, как сенсомоторная алалия и нарушение аутистического спектра у детей младшего и среднего дошкольного возраста.

Чтобы узнать, как такую проблему решают у нас в России и в других странах, мы стали изучать литературу, побывали на обучающей лекции О. Богдашиной «Диагностика сенсорно-перцептивных и коммуникативных особенностей детей с РАС. Инклюзивное образование детей с РАС». В 2012–2013 году мы принимали участие в практическом информационном марафоне современных практик и технологий работы с детьми с особыми потребностями «Мы вместе», который проводили специалисты группы «Суламот» (Израиль).

Возвращаясь к своим детям, мы понимали, что, взяв на вооружение интересный опыт других педагогов, прежде всего, нам необходимо выработать свою тактику, найти такие методы и приемы, которые смогли бы нам существенно помочь в работе с детьми, имеющими коммуникативные нарушения и аутистические черты личности.

С чего же мы начинали выстраивать взаимоотношения с особенным ребенком в детском саду?

Конечно, в первую очередь это адаптация ребенка к новому для него пространству и коллективу сверстников, выявление его индивидуальных особенностей, разработка индивидуальной программы развития, составление плана взаимодействия специалистов МБДОУ.

Адаптация у таких детей – это длительный и постепенный процесс, он требует согласованности в действиях сотрудников ДОУ и близких ребенку взрослых [4]. Мы понимаем, что таким детям очень трудно приспособиться к постоянно меняющимся условиям. Поэтому предлагаем родителям постепенно знакомить ребенка с детским коллективом, начиная посещение детского сада с прогулки. Так ребенок привыкает к другим детям, узнает их имена. В этот же период происходит знакомство с групповым помещением (в то время пока там никого нет). Ребенку предоставляется возможность освоиться с предметами обстановки и игрушками в группе.

В первое время настоятельно рекомендуем посещать группу детского сада с близкими ему людьми. Они могут находиться рядом с ребенком во время режимных моментов, прогулок на улице, на занятиях. Даже после того как ребенок привыкнет и начнет оставаться в детском коллективе без сопровождающего взрослого, мы даём ему возможность сохранять допустимую для него дистанцию. Например, не сидеть вместе со всеми за столиком, а находиться в удалении, наблюдая за всем происходящим со стороны. Постепенно приучаем его к соблюдению дисциплины: не кричать, не мешать другим. Помогаем такому ребенку наладить контакт с другими детьми, вовлекаем его в общие игры, стараемся предотвращать возможные агрессивные и неадекватные действия. Обучаем ребенка правилам поведения и общения со сверстниками (Бери свободные игрушки. Не мешай другим. Попроси: «Дай мне»).

И только после того как ребенок достаточно освоится в новой обстановке, пробуем его оставлять на дневной сон, во время которого разрешаем ему брать с собой в кроватку его любимую игрушку, книжку.

Мы знаем, что дети, имеющие признаки РАС, видят смысл деятельности только тогда, когда знают, зачем они выполняют то или иное действие [1]. Поэтому мы стараемся помочь ребенку понять смысл всего, что происходит в группе, комментируем для него все намечаемые действия («Мы все идем мыть ручки, и ты иди с нами», «Мы одеваемся на прогулку, и ты одевай-

ся. Придем с прогулки, будем обедать»). Это своего рода устное расписание предстоящего дня, как бы программирование, помогающее понять ребенку последовательность действий и событий, осмыслить, зачем он будет выполнять то или иное действие. В сложных случаях используются специальные карточки-подсказки, которые помогают ребенку устанавливать связь с внешним миром. Это делается для того, чтобы дети могли ориентироваться в пространстве и понимать, как им дальше действовать, вырабатывает у них определенный алгоритм действий [2].

После того как ребенок немного освоится в помещении ДОО, а на это может уйти не один день, начинается следующий этап нашего взаимодействия – посещение ребенком организованной образовательной деятельности.

Очень важным является установление первого контакта педагогов с ребенком, не только эмоционального, но и, по возможности, зрительного, без которого в дальнейшем невозможно будет вызвать подражания. Поэтому постоянно добиваемся того, чтобы ребенок фиксировал своё внимание на том материале, который ему предлагается, привлекаем его взгляд: «Посмотри!», «Покажи!», «Дай!». Оказываем своё одобрение, когда ребёнок выполнил задание. Деятельность ребенка завершаем каким-то поощрением для него (игрушка, угощение) [2]. В своей работе мы используем как реальные предметы, так и картинки.

После того как ребенок привык к индивидуальным занятиям, мы плавно переходим к деятельности в небольшой группе (2–3 человека), где дети могут выступать в роли наставников. И только после этого можно попытаться вовлечь такого ребенка в совместную фронтальную работу.

Лучшими нашими помощниками в работе являются терпение, умение наблюдать, а также опыт общения с речевыми детьми. Коррекционной работе с особым ребенком предшествует длительный период наблюдения за ним: какие предметы и игрушки его привлекают, как он реагирует на окружающих его людей, на прикосновения к разным частям своего тела, нравятся ли ему музыка, стишки, какой деятельности он отдает предпочтение. Все, что не вызывает сразу резкой негативной реакции, например, крика или плача, становится для нас мостиком к ребенку.

После тщательного наблюдения за ребенком специалистами МБДОУ разрабатывается индивидуальная программа развития [2]. Она включает в себя не только направления деятельности, но и определенный набор игр и заданий, которые подходят конкретно только этому воспитаннику. Перед тем как начать обучение, составляется список заданий так, чтобы каждое следующее задание было чуть сложнее, чем предыдущее. Все они подбираются с учетом интересов и возможностей малыша. Но при этом педагог не просто играет с ребенком в интересную ему игру, но и решает коррекционную задачу [2].

Индивидуальные программы работы с детьми, имеющими особые трудности, утверждаются консилиумом детского сада. В ходе консилиума учреждения определяется актуальный уровень развития ребенка, выделяются основные нарушения в развитии, отслеживается динамика коррекции у ребенка с особыми образовательными потребностями и даются рекомендации по выстраиванию индивидуального коррекционного маршрута воспитанника. Определяется ведущий специалист. В нашем учреждении это логопед или психолог.

Логопедическое воздействие направлено в первую очередь на формирование коммуникативной стороны речи, умения работать в режиме диалога, отвечать на поставленные вопросы по существу, уметь самому поддерживать диалог и даже инициировать его. Кроме того, коррекционная работа включает в себя артикуляционную, пальчиковую, дыхательную гимнастики, выстраивается работа по обогащению словаря, согласованию слов в предложении и т.д.

Психолог помогает ребенку в формировании отношений с детьми и взрослыми, а также ведет работу, направленную на социальное, эмоциональное и личностное развитие дошкольника.

Воспитатель выстраивает межличностные отношения в группе через хороводные и социогames, комментирует все происходящие события.

Как уже было сказано выше, коррекционно-развивающая деятельность с такими детьми носит комплексный характер, строится в определенной системе, где важен не только процесс орга-

низации работы, но и согласованность в действии специалистов и родителей [4]. У каждого педагога есть свои сильные стороны, свой подход, свой стиль, свои инструменты и свои акценты. Каждый может дать что-то от себя, поэтому, когда в работе задействованы несколько специалистов, эффект получается более разносторонним. Чаще всего для таких детей необходим интенсивный темп работы, поэтому, когда происходит смена деятельности и в работу включается другой специалист, меняется подход и темп деятельности у ребенка не снижается. Кроме того, ребенок учится взаимодействовать с разными людьми, избегая зависимости от одного педагога.

Какие игры и задания может включать в себя такая программа?

Из практики нами отмечено, что дети, имеющие коммуникативные нарушения и РАС, как правило, не справляются с темпами освоения материала традиционных коррекционных программ воспитания и обучения, испытывают трудности социальной адаптации. Поэтому для эффективного воздействия на речевое развитие детей, для стимулирования их познавательной активности мы используем сочетание традиционных и современных методов представления образовательного материала [3], совмещаем разные игровые приемы: игры на установление эмоционального контакта, сенсорные игры, элементы пескотерапии, арттерапии. Также в работе используем компьютерные и интерактивные технологии, элементы методики М. Монтессори.

Игры на установление эмоционального контакта включают в себя мыльные пузыри, воздушные шары, сюрпризные моменты (игра с платочком «Прятки», с колокольчиком «Что звенит?» и др.). Мы используем в своей деятельности альбомы с фотографиями родных для ребенка людей: мамы, папы, сестренки, братика, дедушки, бабушки. Малышу нравится смотреть на них, и при этом у него возникает желание назвать имя близкого человека.

Игры сенсорные с песком, водой, крупой направлены на вызывание речевой активности. Очень нравятся детям всевозможные пересыпания, переливания, окрашивание воды в разный цвет. Такие игры помогают вызвать спонтанные вокализации, звукоподражания. Если малыш что-то произносит или напевает, можно присоединиться к нему и делать так же, напевая знакомую ребенку песенку. Важно, чтобы действия педагога в этот момент были эмоционально окрашены, но при этом не слишком резкие. Таким образом, удастся установить более близкий контакт с ребенком и стать для него своим.

Девочка Т. (3,5 года). Активная речь отсутствовала полностью, не произносила даже гласные звуки, зрительный контакт не устанавливала. Адаптация к детскому саду и педагогам проходила тяжело. После длительного наблюдения было замечено, что ребенка привлекают мелкие игрушки. Педагог при помощи «сухого» бассейна, заполненного крупой, стала проигрывать с игрушками несложный сюжет: мелкие фигурки животных доставала по очереди из крупы и произносила гласные звуки: это лисичка, она смеется «И-И-И», это волк, он воет «У-У-У» и т.д. Девочка Т. сначала в деятельность не включалась, но сидела рядом. Затем, через несколько занятий, такая игра стала привлекать её. Она молча доставала игрушки из крупы, но при этом избегала смотреть на педагога. Педагог продолжал озвучивать животных сам. Еще через занятие ребенок стал обращать внимание на губы педагога, его артикуляцию. Трогала своими пальчиками губы педагога, обводила их. Через некоторое время девочка стала сама сначала произносить гласные звуки, а затем и звукоподражания: му-у, ме-е-е. Затем заговорила слогами, могла назвать своё имя и имена близких. Через год у ребенка появились общепринятые слова.

Мальчик М. (4 года). Активной речи нет, контакт зрительный устанавливает после того, когда взрослый дотрагивается до лица мальчика, поворачивает его лицо к себе и ждет, когда ребенок встретится с ним глазами. М. может повторить отраженно за педагогом слово по слогам (называет свое имя, имена педагогов, названия предметов). Педагог отметил, что ребенок очень любит играть с водой. Она предложила ему поиграть с корабликом, пуская его в тазу. При этом постаралась добиться, чтобы ребенок повторил слово «пароход» и пропел протяжно звук У-У-У-У. Следующей задачей для педагога было добиться от мальчика, чтобы звукоподражание стало его собственным высказыванием, а не было отражением речи педагога.

Некоторые дети избегают сенсорных игр (не любят пачкать руки, безразлично относятся к раз-

ным материалам), предпочитают стереотипные игры с предметами. Педагог включается в такую игру, внося в нее дополнение и эмоциональную окраску.

Мальчик А. (5 лет). Длительное время приносил из дома маленькие машинки и выстраивал их в ряд, одну за другой. И больше ничего. Постепенно педагог начал вносить дополнительный строительный материал (кубики для домиков, деревья, светофоры) и эмоционально обыгрывал сюжет. Постепенно у мальчика появились элементы сюжетной игры: ребенок стал строить дорогу, домики, машины также выстраивались в ряд, но уже возле светофора. Появилось первое речевое сопровождение игры («Машины», «Играть», «Ехать»). Это было достигнуто примерно за 1 год.

Мальчик Д. (4 года). На музыкальном занятии длительное время стоял в стороне, в то время когда другие ребята играли в хороводную игру – бегали под музыку по кругу. Педагог, разложив по кругу колокольчики, предложила детям позвонить в них, когда закончится музыка. Д. встал в круг и включился в деятельность (появился смысл – позвонить в колокольчик). Для себя мы сделали вывод: модифицируя стереотипную игру, необходимо помнить, что каждое действие должно нести определенный смысл. Ребенок всегда должен знать, что и зачем он делает.

Есть у нас и такие дети, которые отказываются использовать для общения активную речь. При этом они отлично читают, печатают слова и фразы на компьютере. Могут сами исправлять ошибки при написании слов. С такими детьми общение происходит при помощи речевых символов (картинки с изображением предметов и действий, буквы, слоги, слова), а также действует метод использования компьютерных средств.

Мальчик В. (5 лет). При поступлении в детский сад В. не проявлял интереса к образовательной деятельности. Действовал только с игрушками, принесенными из дома (кубики, азбука, животные). Наблюдение за ребенком показало, что В. хорошо понимает обращенную речь, не имея при этом активной речи. Не проявляя интереса к сверстникам, хорошо вступает в контакт со взрослыми. Пассивный словарь соответствует возрастной норме. Общается со взрослыми с помощью компьютера: печатает ответы на вопросы, например, «Как тебя зовут?» – «Ваня», читает фразу и молча выполняет соответствующее действие.

У ребенка стали появляться элементы сюжетной игры: мальчик играет в «Повара». Ребенок сам выбрал необходимые ему предметы: нож, сосиска, разделочная доска, сковорода. Его действия: положил сосиску на сковороду, при этом предварительно разделив её на части ножом. Затем он стал её жарить на сковороде, издавая при этом звук шипения «Ш-Ш-Ш». Потом он подошёл к педагогу и угостил его «жареной сосиской», используя звукоподражание «Ням-ням». После этого он положил сковороду в раковину и стал имитировать мытьё сковороды. Но на просьбу педагога произнести изолированно шипящий звук Ш мальчик не реагирует. Однако он выделяет и называет этот звук в начале слова. Следующей задачей педагога является определить способы и приёмы, которые помогут вызвать у ребенка отраженную речь и желание пользоваться собственной речью.

Таким образом, планируя коррекционную работу с детьми, имеющими коммуникативные нарушения и аутистические черты личности, мы опираемся на их индивидуальные особенности, выстраивая с каждым свой образовательный маршрут.

Библиографический список

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревиноф, 1997.
2. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М.: ВЛАДОС, 2007. 176 с.
3. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Необходимы общие усилия // Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. М.: Просвещение, 1989.
4. Янушко Е.А. Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта // Аутизм и нарушения развития. 2004. № 3.