

СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С СИНДРОМОМ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Радкевич Е.С.,

*педагог-психолог ГУО «Никитихинский ясли-сад Шумилинского района»,
Шумилинский район, Витебская обл., Республика Беларусь*

Проблема коррекционной помощи детям с синдромом РДА в последнее время встает все острее, так как по данным психиатров, уровень аутистических синдромов повысился за последние 15 лет в 10 раз. Увеличилось количество таких детей в учреждениях образования [1].

Обучение детей с синдромом РДА представляет большую проблему вследствие специфических особенностей развития. Данные особенности нарушения психического развития данных детей с синдромом РДА вызывают трудности при организации процесса обучения и коррекции. Усвоение учебного материала и освоение социальных навыков носит неравномерный и избирательный характер. Приобретаемые знания, умения и навыки с большим трудом переносятся и используются в реальной жизни.

Кроме того, синдром РДА чаще всего не встречается в чистом виде, а сопряжен с задержкой психического развития у ребенка либо нарушением интеллекта [3].

Основные задачи педагогов – помочь ребенку адаптироваться к коллективу с перспективой дальнейшей социализации в обществе. Вместе с тем, воспитатели испытывают трудности при организации и проведении образовательного процесса, налаживании взаимодействия с детьми, имеющими нарушения аутистического спектра, вследствие отсутствия необходимых знаний и практических навыков [2].

Целью проведенной работы явилось создание условий для социальной адаптации ребенка с синдромом раннего детского аутизма путем максимального расширения его социальных связей и повышение уровня компетентности педагогов в работе с детьми с синдромом раннего детского аутизма.

Материал и методы. В 2018/2019 учебном году реализовывался педагогический проект «Социализация ребенка с синдромом раннего детского аутизма в условиях детского сада». Участниками проекта выступили педагог-психолог, воспитатели средней группы, учитель-дефектолог, воспитанник средней группы с синдромом РДА.

Результаты и их обсуждение. Реализация проекта включала в себя несколько этапов: диагностический, коррекционно-развивающий, контрольный.

На первом, диагностическом этапе, были определены основные причины эмоционального неблагополучия ребенка, имеющиеся затруднения на основании изучения анамнестических данных, наблюдения, бесед с родителями, педагогами, анкетирования, и определены пути дальнейшей коррекционной работы с ребенком, темы консультаций, бесед с родителями и педагогами, разработано перспективное планирование коррекционно-развивающих занятий с воспитанником с РДА на учебный год. По результатам проведенного анкетирования, бесед было установлено, что педагоги не владеют достаточным количеством знаний, необходимых для организации работы с ребенком РДА. Мать несовершеннолетнего ребенка не осознает наличия существующей проблемы и необходимости дополнительной коррекционной помощи ребенку.

На втором, коррекционно-развивающем этапе было разработано планирование коррекционно-развивающих занятий с воспитанником РДА на учебный год. Работа на данном этапе осуществлялась не только с воспитанником, но и педагогами и родителями воспитанника.

Коррекционно-развивающая работа с воспитанником включала в себя несколько этапов:

1. Установление взаимодействия с ребенком с аутистическими нарушениями. На данном этапе ребенку не предлагалось выполнение каких-либо заданий, а, наблюдая за ним, постепенно и осторожно увеличивалась интенсивность взаимодействия: ненадолго посмотреть в глаза, подойти ближе, коснуться и т.д.

2. Установление эмоционального контакта с ребенком. С этой целью использовались сенсорные игры: игры с природным материалом (каштанами, желудями), кинетическим песком, крупами, игры на основе имеющихся у ребенка стереотипий (игры с конструктором, кубиками, игры с ритмами и потешки, игры с водой, прослушивание музыки, игры с прищепками).

3. Формирование произвольного подражания и произвольного поведения у ребенка. Данная работа включала в себя обучение ребенка выполнению простых инструкций взрослого: «Дай», «Сядь», «Встань», «На», «Иди», «Стой» и т.д., а также навыков, необходимых для орга-

низации дальнейшей коррекционно-развивающей работы (например, находится за рабочим столом определенное время и т.д.). Эффективными были показ и сопровождение голосом.

4. Формирование элементарных коммуникативных навыков. Осуществлялось обучение ребенка умению выражать свою просьбу не вербально (с помощью жестов).

5. Формирование конвенциональных форм общения. Осуществлялось обучение ребенка на невербальном уровне (с помощью жестов) выражать приветствие, прощание, благодарность и т.д. В ходе коррекционно-развивающей работы старалась расширить имеющийся у ребенка игровой арсенал и по мере возможности в дальнейшем отойти от имеющихся у него стереотипов.

Для педагогов и родителей были разработаны консультации, занятия с элементами тренинга, а также были даны письменные рекомендации по воспитанию и обучению несовершеннолетнего ребенка.

Организована предметно-пространственная среда группы (для ребенка оборудован отдельный уголок уединения), подготовлено расписание дня в картинках.

По результатам проведенной коррекционно-развивающей работы с ребенком были получены следующие результаты: улучшился глазной контакт (стал чаще фокусировать взгляд на собеседнике), ребенок иногда реагирует на собственное имя, стал выполнять некоторые простые инструкции («сядь», «встать», «возьми», «пойдем» и т.д.), начал проявлять интерес к общению со знакомыми для него взрослыми (но, пока еще, в большей степени в целях удовлетворения собственных потребностей); указывает на необходимый предмет, радуется присутствию знакомого взрослого; сформированы некоторые навыки самообслуживания: самостоятельно пьет из кружки, пользуется ложкой, ест. Снизилось количество агрессивных проявлений у ребенка как по отношению к детям группы, так и по отношению к самому себе (проявления самоагрессии). Иногда проявляет интерес к деятельности остальных детей группы и наблюдает за ней со стороны, спокойно относится к прикосновениям. Апробированы новые формы и методы работы, направленные на социальное развитие ребенка с синдромом РДА: музыкотерапия, пескотерапия, арттерапия, тренинг с использованием запахов.

Заключение. Таким образом, проведенная коррекционно-развивающая работа способствовала улучшению динамики развития ребенка с аутистическими проявлениями, формированию функциональных навыков и дальнейшей социализации.

1. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком: [кн. для педагогов: метод. пособие] / О.С. Рудик. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 189 с.
2. Соломахина Т. Н., Файзулаева Р. Р., Михалева И. М., Артемьева Н. В., Шевченко Е. В. Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми с ранним детским аутизмом и другими расстройствами аутистического спектра в условиях ДОУ // Молодой ученый. – 2017. – №42. – С. 178–180.
3. Максимова Е. В. Уровни общения. Причины возникновения раннего аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна, изд. Диалог-МИТФИ, 2008. – 288 с.

ОБРАЗ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Селезнёва И.Н.,

*аспирант ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
Научный руководитель – Белановская О.В., канд. психол. наук, доцент*

Проблема подготовки и переподготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в последнее время стала достаточно актуальной. С этим связано усиление внимания к характеристикам личностных свойств педагога и профессиональным компетенциям. Все это составляющие образа педагога в системе инклюзивного образования. Климов Е. А. указывает, что «одним из фундаментальных понятий психологии является «образ» (как отражение субъектом некоторой реальности, включая самого субъекта). ... Образы самосознания человека – необходимая основа целесообразной регуляции его трудовой деятельности и взаимодействия с окружающими людьми» [1, с. 16]. Идеи инклюзивного образования предполагают принятие ребенка таким какой он есть и адаптацию всей системы под его потребности. Именно поэтому можно говорить, что успех реализации идей инклюзии детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательное учреждение зависит от отношения к ним субъектов образовательного процесса.