8. Екжанова, Е. А. Развитие двигательной сферы детей с нарушением интеллекта : коррекционно-развивающие занятия / Е. А. Екжанова. – М. : Айрис-пресс, 2020. – 160 с.
9. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – М. : Владос, 2021. – 112 с.
10. Змановский, Ю. Ф. Физическое воспитание детей от 3 до 7 лет : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Ю. Ф. Змановский. – М. : Медицина, 2020. – 128 с.

М.Н. БОНДАРЕВА, С.М. ЛАДНОВА
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОЗДАНИЕ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИХ ЧТЕНИЮ

Особенности организации адаптивной развивающей предметно-пространственной среды для обучения учащихся с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) рассматриваются в трудах О.С. Никольской, А.В. Хаустова, О.В. Загуменной, Н.Я. Семаго, П.Л. Богорад, О.Ю. Светлаковой, Н.А. Никоновой и др.

Создание адаптивной предметно-пространственной среды включает:

– *адаптацию среды к особенностям и потребностям детей с РАС*, что предполагает выбор и организацию особого рабочего места для ребенка с РАС в классе, визуальное выделение рабочего места при необходимости; создание комфортной сенсорной среды; использование специальных материалов и оборудования (специальной балансирующей подушки, наушников и пр.); возможность проведения части учебного занятия на фитболе и т.п.; удаление из зоны видимости предметов, вызывающих у ребенка с РАС дезадаптивное поведение; создание особого речевого режима на учебных занятиях (замедление темпа речи для упрощения переработки информации и предотвращения у него сенсорной перегрузки) [1].

– *визуализацию среды* (использование визуальных подсказок и расписаний для демонстрации распорядка целого дня, расписания учебных занятий, порядка выполнения заданий, порядка действий при выполнении режимных моментов и т.д.).

– *наличие в адаптивном пространстве средств коммуникации*, позволяющих ребенку с РАС и окружающим его людям общаться (коммуникативные доски, коммуникативные альбомы и т.д.).

– *зонирование пространства для реализации определенных видов деятельности* (учебная, двигательная, игровая, сенсорная зоны, уголок уединения и др.).

– *тьюторское сопровождение ребенка с РАС* [2].

Цель – проанализировать подходы к созданию адаптивной образовательной среды при обучении чтению учащихся с РАС.

При освоении учащимися с РАС навыков чтения возникают объективные трудности, связанные со спецификой когнитивных процессов, обеспечивающих процесс чтение и осмысления прочитанного. К.А. Тихонова подчеркивает, что, при всем разнообразии трудностей чтения у детей с РАС, наиболее общими являются проблемы понимания прочитанного. Для учащихся рассматриваемой категории характерно механическое декодирование графем, что усугубляет трудности понимания прочитанного, таким образом процесс чтения перестает быть способом взаимодействия с текстом с целью извлечения и построения смысла [3]. Следовательно, на самом начальном этапе обучения чтению нужно ориентировать учащихся на поиск смысла, разрабатывая специальные методические приемы, нацеленные на развитие определенных навыков, несформированность которых приводит к нарушению понимания.

Детям с РАС трудно запоминать и различать графемы, что обусловлено несовершенным зрительным гнозисом и недостаточным уровнем развития пространственных представлений. С трудом формируется навык слияния букв в слоги из-за низкого уровня развития звуко-буквенного анализа и синтеза, фонематических процессов и мелодико-интонационной стороны речи. На уровне слогов дети допускают перестановки и замены букв, вызванные дефицитами в области зрительного восприятия, внимания и пространственных представлений. Также данный тип ошибок напрямую связан с повышенной утомляемостью и истощаемостью ребенка с РАС, с недостаточным уровнем сформированности корковых функций контроля, программирования и анализа [4].

При чтении слов учащиеся рассматриваемой категории допускают специфические ошибки в виде перестановки и замены не только букв, но и слогов, пропускают слоги или буквы. Достаточно распространены неверное выделение голосом ударного слога, пропуск окончаний, чтение по догадке.

На уровне чтения предложений, учащиеся с РАС часто переставляют местами слова или пропускают их, не соблюдают интонацию, не понимают прочитанное и не могут подобрать к прочитанному подходящую картинку. Им трудно ответить на вопросы к предложениям. Как следствие, возникают ошибки и на уровне текста.

К типичным затруднениям у учащихся с РАС при работе с текстом или предложением можно отнести:

– неумение найти начало и конец текста, предложения;

– неумение найти ответы на вопросы по тексту в самом тексте либо в предложении;

– сложности с нахождением правильного ответа при опоре на серию картин;

– сложности восприятием сюжетных иллюстраций к тексту и/или предложению;

– затруднения при ответе на вопрос по картинке (затрудняются быстро и правильно подобрать нужное слово, наиболее трудно реализуется в речи глагольная лексика).

Таким образом, перед педагогами встает задача подбора методического материала для обучения детей с РАС чтению, с учетом всех дефицитов и особых образовательных потребностей данной категории детей.

В настоящее время имеется достаточное количество методик обучения чтению. Это и традиционная, ставшая классической методика, в основе которой лежит фонетический метод, когда ребенок знакомится со звуком и соотносит звук с буквой. Также разработаны авторские методики обучения чтению (Н.А. Зайцев, Е.Н. Бахтина, П.В. Тюленев, Е.В. Чаплыгин и др.).

Обучая чтению детей с РАС, применяют и методы звукового (фонетического), складного, глобального чтения. Чаще всего используют фонетический метод, который подходит детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Востребованным у семей и педагогов является метод глобального чтения, при котором единицей восприятия становится целое слово.

Для детей с РАС также используется методика «Личный букварь» (авторы – Н.Б. Лаврентьева, М.М. Либлинг, О.И. Кукушкина). Она подходит детям с РАС, пользующимся речью и прошедшим подготовительный этап обучения учебному поведению. Оптимальный возраст детей при использовании этой методики – 5-7 лет. Обучение строится индивидуально на принципе от общего к частному, от смысла к технике. Для каждого ребенка создается личный букварь, предполагается особая последовательность в изучении букв, направленная на их осмысленное усвоение. В практике педагогов всегда начинать обучение с буквы Я, с букв, составляющих имя ребенка. К недостаткам методики относят ее трудоемкость в исполнении и возможность использовать ее только индивидуально [5].

В основе пособия «Занимательный букварь» Т.С. Резниченко, включающего рабочие тетради, аудиокурс и хрестоматию, лежит обучение слоговому и глобальному чтению, что допускает ее использование при обучении детей с РАС. Весь материал распределен по темам, в каждой теме содержатся задания, направленные на запоминание визуального и акустического образа букв, слогов, слов.

При обучении чтению учащихся с РАС также используют «Слоговые таблицы» по методике А.Н. Корнева, которые были разработаны автором для детей с дислексией. Основной прием, применяемый при работе с таблицами, формулируется как: «Называние – поиск – прочтение». Все таблицы представляют единую систему для автоматизации и расширения «оперативной единицы чтения» (ОПЕЧ). В тех случаях, когда алфавит усвоен, основные усилия сосредотачиваются на формировании и автоматизации

навыков слогового слияния или чтения целыми словами. На начальном этапе работы, используя тест оперативных единиц чтения (ТОПЕЧ), определяются оперативные единицы чтения, которыми ребенок владеет на автоматизированном уровне. Коррекционную работу после короткого вводного курса с уже освоенным типом слогов начинают со следующего по сложности уровня [6].

Учитывая, что дети с РАС, не овладевшие навыком слияния слогов, пытаются угадывать нужный слог, опираясь на смысловой и звуковой контекст, что приводит к большому количеству ошибок, целесообразным на начальных этапах обучения чтению становится использование преимущественно слогового материала. В таком случае угадывание становится невозможным: при выполнении задания ребенок с РАС вынужден опираться только на навык слогового слияния.

На начальных этапах формирования навыков чтения текстов рекомендуется использовать небольшие по объему рассказы (не более 10 коротких нераспространенных предложений). Такие тексты должны представлять собой небольшие истории без переносного смысла, метафор и неологизмов. Это делает текстовый материал более доступным, так как, у учащихся с РАС есть трудности в понимании смысла слов, их взаимосвязей в предложении, следовательно, затруднено понимание содержания текста в целом [7].

Изучение каждого текста, как правило, рассчитано на одно учебное занятие. Однако, количество часов, затрачиваемых на анализ рассказа, может варьироваться в зависимости от сложности нарушений конкретных учащихся с РАС. В случае необходимости, большой рассказ, содержащий более 12 предложений, разбивается по частям и изучается в течение 2-3 уроков.

К специфике работы над стихотворением можно отнести смысловой разбор каждой строчки, соотнесение их с иллюстрацией, проработку каждого предложения для усвоения смысла содержания.

В работе над текстами может использоваться несколько вариантов заданий:

– По каждому предложению задается 2-3 вопроса для уточнения смысла.

– Учащиеся выполняют задания на соотнесение глагольной лексики с картинками.

– Предлагаются тексты для пересказа. Рассказ разбирается на протяжении двух учебных занятий, дети с РАС повторяют пройденный материал при выполнении домашнего задания. На третьем уроке осуществляется закрепление: раскладывая картинки по принципу «что в начале? - что потом? - что в конце?». Далее по картинному плану учащиеся пересказывают текст.

– Различные варианты работы с тестовой формой: нахождение нужного ответа из трех-четырех предложенных вариантов; нахождение нужной иллюстрации к тексту или предложению; поиск «четвертого лишнего» в рамках заданий по прочитанному рассказу.

Приведем пример этапов работы по обучению чтению на примере бланковой методики (на примере изучения буквы «А»):

1. Покажи картинки, названные педагогом: автобус, арбуз, аист, ангел, арка.

2. Покажи съедобное на картинке. Покажи несъедобное на картинке. Покажи птицу.

3. Покажи, что нужно шоферу. Найди предмет, под которым проходят. Покажи живые и неживые предметы.

4. Учимся задавать вопросы и отвечать на них: «Кто это?» (аист); «Что это?» (арбуз). *Задание:* обведи красным карандашом предметы, отвечающие на вопрос «кто?», синим — на вопрос «что?».

5. Выдели голосом звук «А» (в предложенных ранее словах, утрированно произносим сопряженно и отраженно звук «А»).

6. Педагог просит ребенка произносить «А» и одновременно выкладывать букву «А», при этом взрослый договаривает слово 1): а - ист, а – рбуз и т.д.

7. Читай, как плачет ребенкок.

8. Читаем букву «А», изменяя силу голоса (тихо, громко).

9. Конструируем букву из кубиков «Лего», мозаики, из счетных палочек, спичек, стикеров, полосок цветной бумаги, из пластилина, фасоли, камешков, конфет, ниток, веревочек и т.д. Выполнять задание можно с визуальной опорой на образец буквы «А» и без зрительной опоры.

10. Читай букву «А», называй предметы так, чтобы получилось предложение. Анализируем грамматическую конструкцию. Можно менять предметы на бланке, исходя из специфических интересов ребенка. Или подбирать предметные картинки, опираясь на список предметов — подкрепителей.

11. Допиши букву «А» со зрительной опорой и без нее.

12. Работа с зашумленными изображениями буквы «А».

13. Найди букву «А» среди других букв и обведи красным карандашом.

Можно использовать разные языковые коды (в частности, буквенного при чтении, графического при письме) в течение одного учебного занятия, что способствует улучшению скорости обработки текстовой информации. Например, в конце задания по анализу текста, учащиеся должны свой устный ответ записать письменно.

Проводя работу по обучению чтению, также решаются задачи развития коммуникативных навыков и социального взаимодействия, расширения представлений ребенка с РАС об окружающем мире и о себе. Адаптируя материал для чтения и способы его подачи, нужно ориентироваться на принцип индивидуализации, наглядности и упрощения инструкций. Так, необходимо подавать материал от простого к сложному, упрощать инструкции (простые инструкции в виде повторяющегося алгоритма), подкреплять вербальные инструкции визуальными опорами, использовать иг-

ровые приемы в работе, учитывать конкретные особенностей развития сенсорной и когнитивной сферы детей с РАС, подбирать материал с опорой на специфические интересы ребенка.

Таким образом, при формировании навыков чтения у учащихся с РАС важно учитывать специфику развития их эмоционально-волевой сферы, особенности нейродинамических процессов, познавательной активности. Важнейшим инструментом при обучении детей с РАС является постоянное стимулирование речевой и познавательной деятельности, произвольного внимания. Тренируя у учащегося с РАС навык осознанного чтения, мы развиваем не только привычку думать, интеллектуальные способности, мотивацию к речевому общению, но и формируем новый поведенческий стереотип.

Учет особых образовательных потребностей учащихся с РАС и создание соответствующей адаптивной среды является важнейшим условием осуществления качественной коррекционной работы при обучении их навыкам чтения.

Список использованных источников:

1. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В и др. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 125 с.

2. Семаго Н.Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС / Н.Я. Семаго, Е.А. Соломахина // Аутизм и нарушения развития. - 2017. - Том 15. - № 1. - С. 4-14.

3. Тихонова, К.А. Обучение чтению младших школьников с РАС и интеллектуальными нарушениями на уроке «Чтение и развитие речи» / К.А. Тихонова // Аутизм и нарушения развития. - 2018. – Том 16. - № 2. - С. 38-41.

4. Никонова, Н.А. Обучение чтению детей с РАС / Н.А. Никонова, Ю.Б. Павлова // Аутизм и нарушения развития. – 2020. - Т. 18. - № 2. - С. 70—76.

5. Либлинг, М.М. Личный букварь»: метод обучения чтению детей с расстройствами аутистического спектра / М.М. Либлинг // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018: Сб. науч. ст. / Под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамионова, Е.С. Пяткиной, Ю.В. Селивановой, М.Д. Коноваловой. М.: Перо. – 2018. – С. 564-572.

6. Корнев, А.Н. Формирование сенсомоторных механизмов продукции слога на начальном этапе усвоения чтения / А.Н. Корнев // Педиатр. – 2014. – Т 5. – № 4. – С. 85-94.

7. Хаустов, А.В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра: [начало] / А.В. Хаустов, О.В. Загуменная // Аутизм и нарушения развития. - 2016. - Т 14. - № 1. - С. 27-37.

8. Хаустов, А.В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра: [окончание] / А.В. Хаустов, О.В. Загуменная // Аутизм и нарушения развития. - 2016. - Т 14. - № 2. - С. 20-28.