

УДК 376

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

**Виноградова Анастасия Александровна**

студент

nastyaabafaf13@mail.ru

**Невзорова Мария Сергеевна**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель

trud.mgau@yandex.ru

Мичуринский государственный аграрный университет

г. Мичуринск, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются проблемы, связанные с инклюзивным образованием детей с аутизмом, обучением детей с аутизмом в ресурсных и интегрированных классах, созданием системы эффективных обучающих программ, подготовкой квалифицированных специалистов и педагогов для обучения данной категории учащихся. Отмечается, что необходимо в течение ближайших нескольких лет преодолеть большое количество барьеров на пути к доступу к инклюзивному образованию для детей с диагнозом аутизм и другими видами нарушений.

**Ключевые слова:** интегрированное обучение, инклюзивное образование, образовательные потребности, воспитание, барьеры.

Интегрированное обучение как условие для социализации детей с РДА основывается на общих дидактических принципах педагогического процесса начальной школы. В частности, в нем реализуются принципы сознательности, активности, поэтапности, наглядности, научности, доступности, единства теории и практики. Обучение детей с РДА в инклюзивной образовательной среде предпринимается в целях их адаптации, в том числе, социальной. Такая адаптация в условиях детского коллектива оказывается продуктивной в том, что предполагает не только когнитивное развитие особенных детей, но и более интенсивное развитие их психических функций, самостоятельности в поведении, нравственных понятий [10-14].

Сама идея инклюзии детей с РДА в среду обучающихся общеобразовательной организации делает возможными для них регулярные социальные контакты, вносит систематичность и организованность в решение коррекционных задач, стимуляцию учебной активности. Также его потенциал состоит в возможности предвидения педагогами, постоянно работающими с классом, не только трудностей во взаимодействии обучающихся с разными вариантами клинических норм и показателей интериоризации, но и путей преодоления этих сложностей [1, 4, 7].

Одним из необходимых условий для адаптации ребенка с РДА в инклюзивной образовательной среде становится педагогическая фасилитация, направленная на обеспечение реализации возможных познавательных способностей детей в целом и каждого ребенка в отдельности, принимая во внимание особенности их развития [6, с. 59]. Это достигается путем дифференциации и индивидуализации обучения в процессе инклюзии. Подобная организация учебного процесса позволит детям, страдающим аутизмом, получать учебные задания и работать в максимально индивидуальном темпе, «подключаясь» к общению с педагогами и классом по мере возможности и в то время, когда они бывают готовы это осуществить в меру особенностей и фазы протекания отклонения.

Интегрированные классы в зависимости от формы болезни принимают к себе детей из ресурсных классов и классов коррекционно- педагогической поддержки, например ребенок с аутизмом занимающийся в ресурсном классе в последствии может перейти в интегрированный класс, это решает педагог, родители ребенка, медик, и соответственно немаловажным здесь является готовность ребенка окончательно перейти в класс где занимаются не только дети с таким же заболеванием, но и дети с другими отклонениями, и здоровые дети. При таком переходе из ресурсного класса в интегрированный педагогу нужно сразу провести работу с учащимся, которого переводят и соответственно с классом [8, 17, 19].

Обычно, ребенка с аутизмом зачисляют в тот класс, который работает по традиционным массовым программам. Численность учащихся, помещенных в общеобразовательный класс, может составлять от одного ребенка до пяти, при общей наполняемости класса 25 человек. Желательно, чтобы в одном классе были дети одной нозологической группы (к примеру, только дети с нормальным развитием и аутисты, или здоровые и глухие) [3, с. 25].

Работа учителя интегрированных классов обладает спецификой и особой сложностью, состоящей в одновременной работе в двух педагогических пространствах: коррекционном и традиционном общеобразовательном. Инклюзия сложна для педагога тем, что дети с особенностями требуют постоянного внимания и контроля. Однако, вместе с тем, и каждый обучающийся класса требует пристального внимания. Не только дети, нуждающиеся в коррекционном воздействии, должны получать регулярное внимание и руководство со стороны педагога. Эти две системы должны быть объединены в целостном педагогическом процессе. Зачастую учителю приходится действовать интуитивно, распределяя свое время и внимание между детьми класса. Здесь бывает важно не увлечься исключительно коррекционным процессом. Продуктивным вариантом организации образовательного пространства объединенного обучения становится создание общей атмосферы взаимопомощи обучающихся, в которой они контактируют

друг с другом, оказывают посильную помощь в учебе отстающим одноклассникам. Для этого полезно информировать детей об особенностях развития собственных и их товарищей с отклонениями в развитии [16, с. 57]. Это помогает детям понять поведение друг друга, сделать более толерантными в отношении особенностей поведения, работы с информацией, взаимоотношений с людьми.

Также в процессе проведения урока необходимо соотнесение учебной информации для детей с различным уровнем развития. Необходимо распланировать ее подачу таким образом, чтобы ими изучалась одна и та же тема, но она могла быть адаптирована к индивидуальным образовательным программам детей с РДА.

Планирование урока в этом случае будет обладать некоторыми особенностями:

1. Знание и учет педагогом как общеобразовательных, так и специальных образовательных программ, умение их компиляции.
2. Опору при планировании видов работ на уроке на валеологический компонент учебного процесса.
3. Выбор содержания учебно-методического и дидактического комплекта, влияющего на данное календарно-тематическое планирование.
4. Выделение большего количества времени на изучение элементов программы, чем это предусмотрено по отдельным темам учебным планом. Высвобождение дополнительного времени за счет факультативных видов работ.
5. Пересмотр количества часов, определяемых типовой программой для изучения определенной темы. Увеличение или уменьшение их по необходимости.
6. Особо внимательное отношение к установлению связей тем, наполняющих программу по учебной дисциплине.
7. Выбор общих тем программ для изучения их в условиях общеобразовательного интегрированного класса.

8. Соотнесение жизни инклюзивного класса с событийным пространством всей школы, включение класса в общешкольные мероприятия с учетом его инклюзивной специфики [20, с. 86].

Обучение в инклюзивном пространстве доставляет детям с РДА наилучшую возможность поддерживать связь с реальной жизнью в развивающейся среде сверстников. Деятельность воссоздает ту форму взаимодействия, которая отвечает требованиям социума [9; 15, с. 27]. Такая среда позволяет создавать естественным или искусственным путем для учащихся ситуации, прежде всего – социального характера, представляющие трудности для ребенка, но характерные для реальной жизни. Разрешение этих ситуаций, их практический анализ стимулирует затрудненное развитие личности учащихся с диагнозом РДА. Коррекционный эффект достигается не только в учебной сфере, но и в социальной, а также в психическом развитии. Нужно отметить, что положительный эффект здесь не является спонтанным следствием общения детей в инклюзивном пространстве. Он достигается в условиях сотрудничества с педагогами и специалистами (психологом, медицинскими работниками и т.д.), развивается «внутри» определенного вида деятельности, предполагая как проявление терпимости и расширения нормы, так и разрешение конфликтных ситуаций.

Наибольшую сложность представляет для педагога планирование и проведение уроков в классе интегрированного обучения. Развитие урока в интегрированном обучении зависит от многих факторов, например от того, насколько сочетаются темы в программах обучения детей с разными образовательными потребностями, или от того как дети усвоили предыдущий материал как усвоили ученики предыдущий материал, важным также является и то, какой этап обучения берется за основу (изложение нового материала, повторение пройденного, контроль за знаниями, умениями и навыками) [18, с. 37].

При фронтальной форме работы в подаче нового материала обучающимся дети получают знания в пределах уровня, который определен их программой. А

закрепление учебной информации и формирование навыков работы с ней проводится с использованием материала различной степени сложности, адаптированной к возможностям разных групп учащихся, а также различных дидактических средств (карточки, упражнения из учебника или учебного пособия, тексты на доске, алгоритмы) [9, с. 39].

В классе, где рядом с детьми нормального развития учится ребенок с синдромом аутизма, кроме педагога, должен быть и помощник (по разным направлениям: интегратор, адаптер, ассистент), который будет помогать ребенку-аутисту включаться в учебный процесс. Работа этого помощника может быть направлена на организацию внимания ребенка, или на делание чего-либо его руками, на объяснение содержания инструкций, при налаживании контакта с одноклассниками. При этом, недостаточно, чтобы это был один помощник на всех аутистов в классе. У каждого ребенка с аутизмом должен быть свой помощник [20, с. 57].

Одной из самых важных ступеней при создании условий для динамических изменений психолого-педагогического развития детей с ранним детским аутизмом является индивидуальный образовательный маршрут сопровождения ребенка, отражающий дифференцированный подход. Индивидуальный маршрут предполагает подбор оптимальных методов и форм работы с каждым ребенком при подготовке и включении его в коллектив сверстников. На начальных этапах работа направлена на смягчение общего фона сенсорного и эмоционального дискомфорта, стимуляцию психической активности, направленной на взаимодействие со взрослыми и сверстниками, формирование целенаправленного поведения, преодоления отрицательных форм поведения. С этой целью используются игры, направленные на коррекцию и развитие коммуникативных навыков, эмоционально-волевой сферы, произвольного внимания и памяти, психомоторной сферы, сенсорно-перцептивной сферы [3, с. 17].

В ходе реализации индивидуального маршрута происходит корректировка поставленных задач. Ребенка с ранним детским аутизмом

постепенно включают в совместные мероприятия с детьми группы общеразвивающей направленности: музыкальные и физкультурные занятия, праздники, спортивные развлечения и т.п. При этом учитель-дефектолог выполняет роль тьютора для ребенка с ранним детским аутизмом. Сначала он сопровождает ребенка на данных мероприятиях и наблюдает за ним. Это необходимо для того чтобы можно было определить, к каким детям ребенок с РДА проявляет интерес. На этой основе строится реализация второго этапа психолого-педагогического сопровождения ребенка – взаимоадаптация детей в коллективе нормально-развивающих сверстников. Сверстник, который становится особо значимым для ребенка с расстройствами аутистического спектра, является помощником в системе сопровождения. Помощь ребенка является самой эффективной, т.к. эти дети живут единым распорядком, используется визуальная поддержка, а также опора на работу с мотивацией ребенка [5, с. 34].

Учителем-дефектологом разрабатывается перспективное планирование по обучению игре, на основе которого происходит взаимодействие нормально развивающего ребенка и ребенка с ранним детским аутизмом. Перспективному планированию строится с учетом индивидуальных и возрастных особенностей ребенка.

Независимо от того, насколько успешно протекает взаимодействие детей, дефектолог хвалит их за удачные попытки, и предоставляет поощрения (конфеты, печенье).

Правильно построенная систематическая работа по сопровождению ребенка с ранним детским аутизмом в детском саду помогает адаптировать ребенка в социум нормально развивающихся сверстников.

Сейчас говорят о том, что крайние изменения в законодательстве разрешают школам в роли «помощников» использовать родителей или специалистов, работа которых будет оплачена родителями ребенка с аутизмом. Но на практике складывается такое впечатление, что отделы образования и работники общеобразовательных учреждений не знают или не хотят знать об

этих нововведениях и все продолжается старым порядком: захочет педагог – возьмет ребенка с нарушениями в развитии в свой класс, не захочет – не возьмет [20, с. 90].

Известно, что в разных странах (Польше, Эстонии, Израиле, США) уже давно и тщательно решается проблема с обучением ребенка с аутизмом, который может «тянуть» общеобразовательную программу, в классах с нормально развитыми детьми. Кроме возможности присутствия помощника рядом с аутичным ребенком, в некоторых типичных детсадах и школах пытаются устроить на работу специалиста разбирающегося в аутистических расстройствах, или поддерживают связь с каким-либо коррекционным центром или с другими научно-практическими организациями, поддерживающими этого ребенка [2, с. 78].

Таким образом, мы можем утверждать, что успех инклюзивных процессов относительно детей с аутизмом зависит от таких субъектов деятельности, как специалисты ПМПК, работники образовательной сферы, психологи, ученые, педагоги коррекционисты, учителя, родители. Также, к сожалению, существует проблема недостатка теоретической информативности, в отличие от других расстройств психофизического развития об аутизме известно недостаточно, чтобы создавать четкие методические разработки и рекомендации, пока специалисты до конца не разберутся в процессах аутизма и не начнут понимать детей с аутизмом, о результативном внедрении можно забыть.

Несмотря на это в настоящее время многие страны все же признают, что интегрированное обучение является наиболее перспективным для детей с аутизмом. И настоящие методические рекомендации призваны помочь педагогам организовать обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в неспециализированных образовательных учреждениях.



### Список литературы:

1. Аутизм /под ред. проф. Э.Г. Улумбекова. - М.: Гэотар-мед, 2012. - 145 с.
2. Аутичный ребенок: пути помощи / под ред. А.М. Козакова. - М.: Теревинф, 2010. - 342 с.
3. Аутичный ребенок – проблемы в быту: методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков / под ред. С.А. Морозова. - М.: Медицина, 2011. – 92 с.
4. Баенская Е.Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет / Е.Р. Баенская // Дефектология. - 2005. - № 5. - С. 76-83.
5. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой ориентации / М.Ю. Веденина // Дефектология.- 2006.- № 2. - С. 31-39.
6. Владимирова Н.Н. Влияние педагогической концепции Л.С. Выготского на процесс воспитания младших школьников в условиях современной школы / Н.Н. Владимирова, М.В. Судакова // Наука и Образование. – 2019. – Т. 2. - № 2. – С. 187.
7. Гилберг К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберт, Т. Питерс. - Спб.: ИСПиП, 2004. - 126 с.
8. Грэндин Т. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма / Т. Грэндин, М.М. Скариано. - М.: Центр лечебной педагогики, 2010. – 321 с.
9. Коваль Н.А. Компетентность будущего учителя: психолого-педагогическая составляющая / Н.А. Коваль, Е.В. Корепанова, Н.В. Мажорова // Сб.: Актуальные проблемы образования и воспитания: интеграция теории и практики: материалы Национальной контент-платформы. – Мичуринск, 2019. - С. 101-104.
10. Корепанова Е.В. Психолого – педагогические факторы здоровьесбережения школьников в процессе обучения / Е.В. Корепанова, Е.М. Филимонова // Наука и Образование. – 2018. - Т.1. - № 3-4. – С. 21.

11. Кукушкина О.И. Как сделать видимыми скрытые проблемы в развитии ребенка / О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Е.Л. Гончарова // Методическое пособие к специализированной компьютерной программе «Мир за твоим окном». – М.: Полиграф Сервис, 2016. – 143 с.
12. Лаврентьева Н.Б. Педагогическая диагностика детей с аутизмом / Н.Б. Лаврентьева // Дефектология. – 2017. – № 4 – С. 52-60.
13. Лебединская К.С. Ранний детский аутизм / К.С. Лебединская // Нарушения эмоционального развития как клинико-дефектологическая проблема. – М.: НИИ дефектологии РАО, 1992. – С. 145-166.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1980. – 180 с.
15. Невзорова, М.С. Критерии психологической безопасности образовательной среды в современной школе / М.С. Невзорова, И.Ф. Марухина // Наука и Образование. – 2018. - Т.1. - № 3-4. - С. 27.
16. Невзорова М.С. Подходы к пониманию категории профессионально – педагогической направленности будущих учителей / М.С. Невзорова // Наука и Образование. - 2018. - Т. 1. -№1. - С.8.
17. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями / под ред. Т.Л. Лещинской. – Минск: Издательство НИО, 2016. – 260 с.
18. Судакова М.В. Интеллектуальное развитие младших школьников как психолого – педагогическая проблема / М.В. Судакова, Е.Е. Болванцева // Наука и Образование. – 2019. - Т. 2. - № 2. – С. 186.
19. Семенака С.И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе / С.И. Семенака. – М.: АРКТИ, 2017. – 198 с.
20. Хаустова, В.Я. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка / В.Я. Хаустова // Дефектология. – 2015. – № 3. – С. 56-66.

UDC 376

**TEACHING AND UPBRINGING CHILDREN WITH AUTISM IN A  
WHOLE PEDAGOGICAL PROCESS UNDER THE CONDITIONS OF  
INTEGRATED CLASS**

**Vinogradova Anasnasiya Flexandrovna**

Student

nastyaabafaf13@mail.ru

**Nevzorova Maria Sergeevna**

Candidate of Psychological Sciences, Lecturer

trud.mgau@yandex.ru

Michurinsk State Agrarian University

Michurinsk, Russia

**Abstract.** This article discusses the problems associated with the inclusive education of children with autism, the creation of an effective educational program, the training of qualified specialists and educators for teaching this category of students. It is noted that over the next few years it is necessary to overcome a large number of barriers to access to inclusive education for children with a diagnosis of autism and other types of disorders.

**Keywords:** inclusive education, integrated learning, educational needs, education, barriers.