

ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Д.С. Хариева,
ст. преподаватель Центра развития педагогического и
психологического образования ГБУ ДПО РА «АРИПК», к.ф.н.*

Проблема развития самостоятельности аутичных детей является одной из наиболее актуальных и рассматривается в рамках многих коррекционных подходов. Однако возможность формировать навыки самостоятельной деятельности возникает в ходе коррекционных занятий не сразу. Нередко бывает, что аутичный ребенок изначально выглядит очень «самостоятельным», предпочитает быть один, чем-то занят. Если начинать развивать эту псевдосамостоятельность, то это приведет лишь к большей аутизации ребенка. Как известно, первой и основной задачей коррекционной работы с детьми с аутизмом является преодоление их отгороженности от окружающего мира, развитие способности к общению. Когда эмоциональный контакт между взрослыми и ребенком уже установлен, сформированы навыки учебного поведения, перед специалистами и родителями возникают новые сложные задачи. Обычно на этом этапе коррекционной работы становится возможным обучение различным видам деятельности и развитие самостоятельности.

Следует отметить, что проблемы самостоятельности у аутичных детей очень неоднородны и по своей феноменологии (так как проявляются в разных областях жизни ребенка), и по причине своего возникновения, и, следовательно, по характеру коррекционного воздействия на них.

Кратко поговорим о том, как вообще проявляются трудности самостоятельности у детей с аутизмом, для того, чтобы понять, насколько они многообразны и разнородны. Достаточно привести несколько примеров. Часто ребенка с аутизмом нельзя занять никакими адекватными видами деятельности, которыми может самостоятельно заниматься обычный ребенок. Предоставленные сами себе, дети с аутизмом погружаются в двигательные и оральные стереотипии, манипулируют предметами. Бывает так, что такого ребенка невозможно оставить одного в комнате даже на несколько минут по той причине, что он может быть опасен сам для себя – например, из-за своей расторможенности может опрокинуть на себя тяжелый предмет. Многие дети боятся остаться одни в комнате. У большинства детей с аутизмом возникают трудности в самостоятельном выполнении конкретных видов деятельности (например, в самообслуживании – они не могут сами умыться, одеться, убрать за собой постель; могут быть проблемы с выполнением учебных заданий).

При перечислении хотя бы этих проявлений недостаточного развития самостоятельности детей с аутизмом сразу возникает желание проанализировать или структурировать такие проявления с целью создания максимально эффективных приемов коррекции. Проблемы самостоятельности у детей с аутизмом можно условно разделить на три основные группы:

1. Эмоциональная зависимость от другого человека.
2. Трудности планирования, организации и контроля деятельности.
3. Недостаточность мотивации.

Все эти трудности могут встречаться в той или иной степени одновременно у одного ребенка, поэтому важно понять, какая причина является основной.

Необходимо вначале определить, выпадение какого именно фактора приводит к трудностям самостоятельной деятельности и как в зависимости от этого строится коррекционная работа.

Многие дети с аутизмом несамостоятельны из-за эмоциональной зависимости от другого человека. Как правило, это связано с симбиотической привязанностью к родителям, которая нередко имеет место. Подобные проблемы могут возникать как своего

рода побочный эффект первичного этапа установления эмоционального контакта с другим человеком. Ребенок начинает воспринимать ситуацию как безопасную и комфортную, только если испытывает поддержку со стороны другого. Если возникает ситуация, когда надо действовать самому, ребенок с аутизмом оказывается несостоятельным из-за тревоги, беспокойства, неуверенности в своих силах. Необходимо отметить, что подобный этап есть в развитии любого ребенка, и для становления его взаимоотношений со взрослым он также является закономерным. Очень важно не остановиться на этом этапе и расти дальше вместе с ребенком.

В какой форме обычно проявляются *трудности самостоятельности как следствие эмоциональной зависимости*? Как правило, в таких случаях обнаруживается, что при выполнении какого-либо задания ребенку нужна помощь не в содержательном плане, не по ходу выполнения задания, а важно само присутствие взрослого. Ребенок сразу замечает, если психолог (педагог) выходит из комнаты. Обычно он реагирует негативно (плачет, усиливаются стереотипии, тянет взрослого за руку и т. п.), прерывает начатое занятие, смотрит на дверь и т. д. Какова должна быть коррекционная стратегия в таких случаях? Прежде всего, ребенок не должен оставаться без эмоциональной поддержки в освоении навыка самостоятельной деятельности. Нельзя резко переходить к самостоятельному выполнению даже простейших заданий. Обычно таким детям не говорят, что они должны делать что-то сами (поскольку это увеличивает их тревожность и сопротивление). Одной из возможных стратегий может быть работа по типу десенсибилизации: выбирается наиболее простое задание; взрослый находится рядом, когда ребенок делает это задание и постепенно раз от раза все дальше удаляется от ребенка; в какой-то момент, когда ребенок уже не так сензитивен к отдалению от другого, можно «подстроить» ситуацию, когда взрослый должен срочно выйти (набрать воды в банку для рисования красками, принести что-то и т. п.).

Этап фиксации момента успеха ребенка в осуществлении самостоятельной деятельности не является обязательным, некоторым детям лучше не знать о том, что они успешны, для того, чтобы не создавать ситуацию эмоциональной напряженности.

Иногда проблема эмоциональной зависимости столь глубока, что требуется детальный анализ конкретного случая и дополнительные приемы работы. Могут быть полезны ролевые игры, различные варианты психодрамы и т. п. Главное, что должно характеризовать такую работу – наличие эмоциональной поддержки, постепенность и преимущественное использование привычных для ребенка спонтанных и игровых ситуаций для преодоления трудностей самостоятельности.

Многие аутичные дети не могут быть самостоятельны по той причине, что у них имеются *трудности планирования, организации и контроля деятельности*. В таких случаях ребенку необходима помощь именно в самой деятельности. Как только он овладевает теми или иными способами организации своей деятельности, эмоциональная поддержка уже не играет такой роли, как в первой группе трудностей. Основные способы преодоления этих проблем связаны с использованием вынесенных вовне средств планирования, организации и контроля. Подобные приемы неоднократно описывались в отечественной психологической литературе (А.Р. Лурия, Н. Гальперин, Л.С. Цветкова и др.). Логика построения такой работы будет следующая:

- выбор деятельности, в которой ребенок успешен и которая ему нравится;
- выбор адекватной и понятной ребенку схемы деятельности, которой он может овладеть для самостоятельного использования;
- организация пространства и материалов для деятельности;
- обучение в данных конкретных условиях;
- постепенный уход взрослого – ребенок сам осуществляет деятельность, пользуясь схемой в данных условиях;
- перенос в новые условия;
- внесение изменений в схему;

- внесение неожиданных изменений в ситуацию;
- отказ от схемы.

Таким образом, обучение осуществляется путем вынесения во вне приемов организации собственной деятельности. Во многих случаях удается в той или иной степени интериоризировать эти приемы так, чтобы дети могли выполнять что-либо без опоры на эти организующие моменты.

На Западе, а в последние годы и в отечественной практике, широко используются схемы в виде так называемых расписаний. Особенно эффективно использование расписаний для детей с аутизмом, у которых есть трудности целенаправленного поведения и интеллектуальные трудности. Приведем краткое описание того, как осуществляется обучение.

Первый этап – расписание с использованием предметов; сама форма пространственной организации задания подсказывает, что нужно сделать. Ребенок должен усвоить стереотипный алгоритм задания. Важно, чтобы он удерживал программу, концентрировал внимание.

Например, задания располагают на стеллаже по порядку: сверху вниз, слева направо. Ребенок должен брать задания по порядку и выполнять их.

Второй этап – расписание с использованием символического обозначения тех заданий, которые ребенку нужно выполнить. Обычно используются геометрические фигуры, фотографии, картинки или карточки с надписями. В применении расписания моделируются все основные этапы деятельности (кроме мотивации и эмоциональной оценки):

- планирование – либо в виде фотографии (предмета, надписи) уже задано, что делать, либо ребенок выбирает из нескольких альтернатив;
- организация – в пространственном расположении заданий, в форме организации каждого задания;
- контроль – в виде логической законченности каждого задания, в виде внешнего поощрения, в виде самостоятельного поощрения ребенка.

Для организации самостоятельного расписания удобно использовать тетрадь с железными кольцами, в которую вместо бумажных страниц вставляют пластиковые файлы. В каждый файл вставляют картон для того, чтобы страницы было легко переверачивать. На каждой странице находится изображение задания или какой-либо операции.

Если Вы учите ребенка накрывать на стол, на первой странице расписания может находиться изображение тарелки, на второй – фотография ложки и т.д. Это будет означать, что он должен сначала поставить на стол тарелку, затем ложку и т.д.

На стеллаже или полке располагают задания в удобных корзинах, коробках или папках. Ребенка физически направляют открыть расписание, показать указательным пальцем на изображение задания, подойти к стеллажу, взять соответствующее задание, принести его на рабочее место, выполнить, затем отнести обратно, вернуться к расписанию, перевернуть страницу, показать на изображение следующего задания и т.д. Предлагается избегать словесных инструкций, используя для обучения только физическую помощь. Это связано с тем, что наша цель – самостоятельное использование ребенком расписания. Мы хотим, чтобы запускающим стимулом для его поведения были не наши инструкции, а схема, представленная в виде расписания.

На психологе (педагоге) лежит ответственность за подбор интересных ребенку, адекватных его уровню развития заданий, за то, чтобы ребенок был мотивирован делать расписание самостоятельно. Следует отметить, что при стереотипности детей с аутизмом часто возникает зависимость от расписаний и других схем. Это бывает неизбежно, если своевременно не отходить от них, если не обучать ребенка выбору. Порой важно внести изменения в схему, научить ребенка обходиться без нее. Это нужно делать осторожно и постепенно, чтобы не создавать ситуаций эмоционального дискомфорта. Авторы,

придерживающиеся поведенческого подхода, полагают, что нельзя лишать детей и подростков с аутизмом расписаний, что эта опора должна быть всегда доступна им.

Самостоятельная деятельность у аутичного ребенка бывает затруднена из-за *недостаточной целенаправленности и мотивации*. В таких случаях помогает поиск деятельности, смысл и результат которой ребенок понимает и стремится к доведению этой работы до конца. Можно учить ребенка делать любимый бутерброд, который он потом съест за завтраком, собирать картинку, которая ему понравится. Поначалу важно использовать короткие, четкие задания, которые ребенок может делать полностью самостоятельно.

Таким образом, работа по развитию самостоятельности должна строиться индивидуально в зависимости от характера причин возникающих трудностей и интересов ребенка.

Список использованной литературы:

1. Башина В. М. Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999. - 236 с.
2. Беттельхейм Б. Пустая крепость: Детский аутизм и рождение Я. М.: Академический Проект: Традиция, 2004. - 783 с.
3. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации // Дефектология. 1997. - № 2. - С. 31-40.
4. Веденина М. Ю., Окунева О. Н. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации // Дефектология. 1997. - № 3. - С. 15-20.
5. Каган В. Е. Аутизм у детей. Л., 1981.
6. Карвасарская И. Б. В стороне: Из опыта работы с аутичными детьми. М.: Теревинф, 2003. - 68 с.
7. Лебединская К. С, Никольская О. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма // Дефектология. 1988. - № 2. - С. 10-15.
8. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. 2-е изд. СПб.: Речь, 2006. - 404 с.
9. Мартшес П. П. Психологическая коррекция агрессивных проявлений у детей и подростков с ранним детским аутизмом: Дипломная работа. - СПб., 1996.
10. Мнухин С. С, Зеленецкая А. Е., Исаев Д. И. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей // Журнал невропатологии и психиатрии. 1967. № 10. - С. 1501-1506.
11. Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. 1995. № 2. - С. 8-17.
12. Никольская О. С. Психологическая коррекция раннего детского аутизма // Журнал невропатологии и психиатрии. 1980. № 10. - С. 1542-1544.
13. Никольская О. С, Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. М.: Теревинф, 1997. - 342 с.
14. Организация специализированной помощи при раннем детском аутизме: Методические рекомендации / Сост. В. М. Башина, И. А. Козлова, В. С. Ястребов, Н. В. Симашкова и др. М.: Медицина, 1989.
15. Питере Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. М.: Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2003. - 238 с.