ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С УЧЕНИКАМИ ПРИ АУТИСТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЯХ

TECHNOLOGICAL METHODS OF WORK WITH STUDENTS WITH AUTISM DISORDERS

Liudmila ANTIBOR, ORCID: 0000-0003-0623-9234
Maria GURCOVA, ORCID: 0000-0002-8087-4546
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.922.762 + 376.1-056.36

e-mail: maria.gurcova@gmail.com
e-mail: mantibor@mail.ru

Многообразие образовательных услуг, предоставляемых образовательными учреждениями, не дает ответа на главный вопрос о выполнении учащимися с АР (аутистическим расстройством) как учебной, так и досуговой деятельности. Это обусловлено тем, что у изучаемой нами категории учеников недостаточно сформированы моторные (двигательные) навыки, а в самом диагнозе «аутизм» не определено понятие «деятельность».

Аутизм по международной классификации болезней 11 пересмотра, вышедшей в 2022 году, рассматривается как нейробиологическое расстройство психологического характера, где интеллектуальная недостаточность не является обязательной, то есть уровень IQ у ученика с аутизмом не рассматривается. Стержнем постановки и диагностирования АР у ребенка является: 1) неконтактность; 2) недостаточность общения и коммуникации; 3) моторная нестабильность и функционирование. «Функционирование» в данном контексте рассматривается как «*уровень нетрудоспособности по отношению к уровню адаптации и функционирования*» [1, с.155].

Проблема обучения и психомоторного развития у учеников с АР – ключевая, и в своем исследовании мы опираемся на «триптихов» культурной исторической психологии (Л.С. Выготского, А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьева), где рассматриваются: 1) положения культурно-исторической теории развития психики и теория познавательно-развивающей деятельности; 2) концепция психического развития; 3) концепция о видах деятельности и её выполнение. Согласно теории Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», ребенок сегодня способен сделать с помощью взрослого то, что завтра он сможет сделать самостоятельно. С развитием ребенка его зависимость от взрослого становится все менее выраженной. В случае же детей с АР т.н. *«скаффолдинг» (с англ.* – «угасающая помощь в обучении») возрастает, так как именно проблема общения и нарушения коммуникации влечет за собой сложные и труднокорректируемые процессы развития интеллекта. С этой точки зрения, для повышения умений и навыков, а также психофизическо-

го развития, следует создавать особые условия общения и такую образовательно-социальную среду, в которой будет определяться сфера интересов ученика с АР, – общение и различные *способы коммуникации*, играющие фундаментальную роль в развитии психики.

В исследовательской практике работы во вспомогательной школе №6 с учениками с АР мы наблюдаем сложность в выполнении ими всех видов деятельности. Объясняется это именно тем, что деятельность человека управляется сознанием, которое у учеников с АР носит патологический характер. Автоматизация тех или иных компонентов действия у учеников с АР смещает объект сознательной регуляции (аутостимулирование). Стереотипность выполнения действий выдвигает в круг сознания не их общие цели, а лишь изменяет условия их выполнения, т.е. происходит искажение контроля и оценки результатов этих действий.

Цель исследования – изучение процесса усвоения действий учеников с АР и формирование качественного контроля результатов и условий их выполнения. Основная задача исследования – это освоение учениками с АР деятельности и формирование двигательных навыков путем упражнения и осознания, где «роль *устной речи*, а затем превращение ее *во внутреннюю речь* для осуществления двигательных актов, получают речевое наполнение и обретают *смысл»* [2, с.253]. Смысл двигательного действия или упражнения заключается не только в запоминании приемов выполнения задачи, но и в усвоении контроля, корректировки действия, т.е. параллельного развития психических функций. Процесс интериоризации в данном случае сложен и труднопрогнозируем.

Результаты наблюдений за практической деятельностью учеников с АР во вспомогательной школе №6 позволяют нам выделить некоторые особенности в реализации процесса обучения: 1) обучение ученика с АР новому действию не происходит так, как у ребенка в обычной школе, от образно-логического представления о том, как выполнить действие, и затем выполнение самого действия, а только через мышечные ощущения, необходимые для их регуляции; 2) у учеников с АР затруднен перенос сформированного действия на новые ситуации и детали действия, а также не наблюдаются изменения в приемах выполнения этого действия; 3) у учеников с АР отсутствует сознательный процесс (т.е. рефлексия от контроля результатов, оценки условий выполнения задачи и корректировки действий). Зачастую они адаптируются к условиям своих функциональных способностей, индивидуальных возможностей и особенностей посредством т.н. «дрессуры».

Следовательно, для изменения всей структуры деятельности можно предположить иную последовательность учебных действий. Проблема обучения учеников с АР заключается в том, чтобы устранить *отрицательный перенос*, наблюдаемый у них, и сформировать осознанные приемы выполнения деятельности. Многократное выполнение и повторение ими двигательных задач не приводит к обучению. Известно, что чем сложнее деятельность, чем более отдалены цели, которые человек ставит перед собой, и чем сложнее преобразование объектов,

требующих особого контроля, тем «обширнее становится промежуточная интеллектуальная деятельность, необходимая для обеспечения успешного переноса» [3, с.175]. Это явление мы, вслед за А.В. Петровским, рассматриваем как *умение*, т.е. использование имеющихся знаний и навыков в соответствии с поставленной целью. Умение предполагает экстериоризацию – воплощение знаний в физические действия, и как итог – регулирование практических действий и получение результатов деятельности.

На этапе формирующего эксперимента исследования мы придерживались следующей логической цепочки «*деятельности»* учеников с АР: 1) осознание действия, направленного на достижение цели, т.е. превращение мотива в потребность, т.н. «конвертация», затем обработка полученной информации для подачи импульса к физическому исполнению, что в свою очередь приводит не только к достижению желаемой цели, но и к развитию у ученика с аутистическим расстройством высших психических функций (формированию умений); 2) переход от первого вида деятельности (самообслуживание) ко второму типу (академической), т.н. перенос приемов деятельности; 3) социализация в обществе, что, в конечном счете, представляет собой нормальное функционирование.

При работе с учениками с аутистическим расстройством мы осознаем дефицит необходимых им знаний, «конвертируемых» в действия, находящихся на очень низком уровне, поэтому главной задачей специалиста является процесс управления психической деятельностью, необходимой для применения знаний, во-первых, на бытовом и социальном, и, во-вторых, на академическом уровне.

Литература:

1. IOVANNONE, R; DUNLOP, G; HUBER, H; KINCAID, D. In: *Focus on Autism and other Developmental Disabilities 18(3)*. Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. pp. 150-165.
2. ЛУРИЯ, А.Р., СУББОТИНСКИЙ, Е.В. Исследования по развитию сознательного действия. В: *Новые исследования в психологии и возрастной физиологии*, 1972, №2, сс.28-32.
3. *Общая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов.* Под редакцией А.В. ПЕТРОВСКОГО. Изд-е 2-е, доп. и перераб. Москва: Просвещение, 1977.