

Методическая разработка

Приемы и методы работы с детьми с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Важно, чтобы люди не чувствовали себя инвалидами... Это люди, которым судьба послала сложные испытания... Только сочувствия мало, надо развивать возможности.

Л. И. Швецова

Обучающиеся с умеренной, тяжелой, глубокой УО характеризуются интеллектуальным и психофизическим недоразвитием в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести. У некоторых детей выявляются текущие психические и соматические заболевания.

Дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью отличаются выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, препятствующим освоению предметных учебных знаний. Наряду с нарушением базовых психических функций, памяти и мышления отмечается своеобразное нарушение всех структурных компонентов речи: фонетикофонематического, лексического и грамматического. Наиболее типичными для данной категории обучающихся являются трудности в овладении навыками, требующими тонких точных дифференцированных движений: удержание позы, захват карандаша, ручки, кисти, шнурование ботинок, застегивание пуговиц, завязывание ленточек, шнурков. Запас знаний и представлений о внешнем мире мал и часто ограничен лишь знанием предметов окружающего быта.

Дети с глубокой умственной отсталостью часто не владеют речью, они постоянно нуждаются в уходе и присмотре. Значительная часть детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью имеют и другие нарушения, что дает основание говорить о тяжелых и множественных нарушениях развития (ТМНР), которые представляют собой не сумму различных ограничений, а сложное качественно новое явление с иной структурой, отличной от структуры каждой из составляющих. Есть дети, которые без помощи не способны к самообслуживанию, к самостоятельному передвижению, к ориентации, к общению. В связи с выраженными нарушениями и (или) искажениями процессов познавательной деятельности, прежде всего: восприятия, мышления, внимания, памяти и др. у обучающихся с глубокой умственной отсталостью, ТМНР возникают непреодолимые препятствия в усвоении «академического» компонента различных программ дошкольного, а тем более школьного образования. Не способны произвольно регулировать свое эмоциональное состояние в ходе любой организованной деятельности, что не редко проявляется в негативных поведенческих реакциях. Интерес к какой-либо деятельности не имеет мотивационно-потребностных оснований и, как правило, носит кратковременный, неустойчивый характер.

Основные требования к выбору методов обучения и воспитания:

- ✓ использование игровой формы обучения как доминирующего средства обучения;
- ✓ использование эмоций, наиболее сохранной стороны психической деятельности детей для формирования познавательных потребностей и повышения мотивации обучения;
- ✓ использование подражательности, свойственной детям с тяжёлой умственной отсталостью; - предметно-действенное обучение с использованием конкретных предметов;
- ✓ разделение материала на простейшие элементы при сохранении его систематичности и логики построения;
- ✓ постепенное усложнение самостоятельных действий детей: переход от действий по подражанию к действиям по образцу, по речевой инструкции.
- ✓ частая смена видов деятельности;
- ✓ частая повторяемость материала, применение его в новых ситуациях;
- ✓ эмоциональная положительная оценка педагогом малейших достижений ребёнка.

Итоговые достижения обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой УО, ТМНР принципиально отличаются от требований к итоговым достижениям обучающихся с легкой УО и определяются индивидуальными возможностями ребенка, нацеленными на максимальное развитие жизненных компетенций. Накопление доступных навыков коммуникации, самообслуживания, бытовой и доступной трудовой деятельности ориентировано на их перенос в реальную жизнь в семье и обществе. С УО обучающимися, имеющими выраженные нарушения поведения, как следствие аутистических расстройств (расторженность, «полевое», нередко агрессивное поведение, стереотипии, трудности коммуникации и социального взаимодействия) целесообразно использовать такие методы и приемы обучения и воспитания, как:

- поэтапное обучение каждому навыку через формирование алгоритма выполнения логически объединенных отдельных действий;
- рациональная дозировка на уроке содержания учебного материала;
- метод повторения;
- практические упражнения по развитию культурно-гигиенических навыков самообслуживания;
- имитационные упражнения;
- максимальная опора на чувственный опыт;
- альтернативные средства коммуникации (карточки, жесты, пиктограммы, визуальное расписание, визуальная инструкция).

Альтернативные средства коммуникации

При использовании в обучении пиктограмм следует соблюдать последовательность предъявления изображений: реальное изображение — предметная картинка — пиктографическое изображение данного действия.

При использовании визуального расписания и визуальной инструкции необходимы следующие материалы:

- планшет, на котором располагаются карточки в строгой последовательности;
- карточки с изображением последовательности выполнения действий (предметов) на липучках или магнитах (изображения могут быть самые разные: от схематичных до предельно конкретных (фотографии) в зависимости от навыков ребенка;
- контейнер «Выполнено» для тех карточек, которые ребенок снимает с планшета.

Поощрением для самостоятельного выполнения последовательности действий будет доступ к приятной деятельности, например, если ребенок любит прогулки, или специальный приз.

Процедура обучения:

1. Разметить карточки по порядку на планшете.
2. В конце списка разместить карточку с изображением поощрения.
3. Направить ребенка к планшету с расписанием, направить руку ребенка на нужную карточку.
4. Дождаться выполнения нарисованного на карточке действия.
5. Направить ребенка к планшету с расписанием, помочь снять карточку и разместить в контейнере «Выполнено».
6. Повторить для каждого шага последовательности пункты 3–5.
7. Помочь снять последнюю карточку, взять из рук ребенка и дать поощрение.

Обучение проводится без слов. Вербальные подсказки не используются. С УО обучающимися с ТМНР в качестве основного метода развития восприятия и осознания собственного тела рассматривается метод базальной стимуляции, или «раздражение». Он помогает привести в действие имеющиеся органы восприятия и обработки информации, наполнить окружающий мир доступным содержанием, дать возможность ребенку пассивно пережить различный опыт. Базальный (от греч. *basis* – основа, база) означает, что используемые раздражители очень просты и сокращены до минимума: тактильные (прикасаения, обхватывания), вестибулярные (покачивания и поворачивания отдельных частей тела, движения тела вверх и вниз, ускорения и замедления некоторых движений), вибраторные (колебания, надавливание). Очень важно в процессе стимуляции наблюдать за ребенком, выделяя те раздражители, приемы и упражнения, которые доставляют ему положительные эмоции.

Комплекс специальных игр и упражнений для обучающихся с ТМНР с использованием метода базальной стимуляции:

- использование фена;
- втирание крема;
- примерка шапок, перчаток, носков;
- обведение контура тела массажным мячиком;
- обведение контура тела ладони, стопы на бумаге;
- растирание поверхности тела тканями различной текстуры;
- рисование на спине тактильными ладошками;
- поглаживание различных частей тела с их называнием;
- постукивание, похлопывание различных частей тела ребёнка, в том числе и его руками;
- ощупывание тела ребёнка его руками;
- опутывание тела ребёнка ленточками;
- прикосновение и надавливание на тело ребёнка предметами различной формы, температуры;
- обрызгивание жидкостью различных температур;
- контакт с игрушками различных температур;
- посыпание частей тела рисом, горохом и т.п.;
- завертывание ребёнка в плотную ткань;
- прослушивание себя через стетоскоп;
- оставление цветных отпечатков;
- вкладывание в руку контрастных предметов различной формы, веса, фактуры;

- удержание, захватывание ложки, зубной щетки, мыла, расчески, кисти, карандаша;
- удержание вибрирующих игрушек;
- манипулирование предметами одной или двумя руками;
- толкание предметов руками, ногами ребёнка;
- рассматривание себя в зеркале, на фотографии;
- выполнение пассивных движений различными частями тела ребёнка;
- ползание, передвижение по мягкой, шершавой, бугристой, теплой, влажной поверхности дорожке;
- покачивание на большом мяче.

Работая с невербальными детьми с тяжелой и глубокой умственной отсталостью, с ТМНР, становится очевидным, что коммуникация — это, действительно, не только слова и речь. Дополнительные знаки, жесты, символы, письменные слова облегчают коммуникацию, делая её многоканальной (когда может быть задействован и слух, и зрение, и кинестетическое чувство). Такие формы альтернативной коммуникации используются как основные, а не дополнительные.

В начале работы с такими детьми важно оценить состояние их коммуникации. Для оценки ее уровня и выбора средств *альтернативной коммуникации* нами выполнялись следующие действия (добавим, что все, о чем будет сказано ниже, продолжает выполняться на каждом занятии):

- ✓ наблюдения за детьми в различных ситуациях;
- ✓ наблюдения и анализ того, какие коммуникативные действия ребёнок совершает в повседневной жизни, во время игр, каких-то видов взаимодействия. (Следует заметить, что различные коммуникативные действия эти дети совершают неосознанно.)
- ✓ анализ действий, которые повторяются из раза в раз. Их можно трактовать, как сигналы, соответствующие какому-либо желанию или потребностям ребёнка;
- ✓ далее — попытка закрепить эти коммуникативные действия, превратить их в альтернативно-коммуникативные сигналы, используемые ребёнком.

Сбор информации о состоянии коммуникации ребенка проводился и проводится по таким параметрам:

- **возможности** (зрительное, слуховое, тактильное восприятие). Вступает ли в зрительный контакт, может ли фокусировать взгляд на предмете, человеке, который к нему обращается с речью. Может ли ребенок локализовать окружающие шумы, звуки. Как воспринимаются разные тактильные ощущения;
- **вокализация** (есть она или практически отсутствует; какие звуки, в каких ситуациях, в чьем присутствии ребенок произносит; можно ли с чем-то связать те или иные звуковые выражения);
- **взгляд** (наблюдает ли ребенок за окружающей обстановкой, за людьми и предметами, находящимися в поле зрения; выражает ли взглядом какие-то желания, недовольство и т.д.);
- **мика**; мимика часто застывшая или очень скудная. Сознательно контролировать свою мимику данные дети не способны. Выражения лица появляются спонтанно. Тем не менее, испытывая приятные ощущения (например, при поглаживаниях, других тактильных контактах), некоторые дети улыбаются. Если испытывают дискомфорт, то на лице может быть хнычущее выражение. (Реакции, как у детей в раннем младенческом возрасте).

- **жесты;** спонтанные ли это жесты и движения, направлены ли для привлечения внимания взрослого; какие это движения и жесты в тех или иных ситуациях – ослабевающие или усиливающиеся и т.д.
- наблюдалось ли **интерактивное поведение:** реагирует ли ребенок на свое имя (или на интонацию или голос человека, который обращается к нему), на простейшие задания, просьбы.

Исходя из собранной информации, подбираются приемы, которые можно использовать в коррекционной работе с каждым ребенком индивидуально.

В структуре занятий (они проводятся в индивидуальной форме) целесообразно использовать подготовленный режимный момент. Например, всегда здороваться с каждым ребенком. Интонацию выбирать мягкую и спокойную. Обязательно взять его за одну или две руки – это тактильный сигнал: «я здесь». Руки педагога должны быть теплыми. Далее идут легкие поглаживания. Все это необходимо, чтобы установить первичный контакт, понять в каком физическом, психическом состоянии пребывает в этот момент ребенок, не вызвать у него испуг. Если происходит положительный отклик, то можно продолжить контакт. Это могут быть, например, совместные ритмичные движения или что-то другое. Часто дети (особенно лежачие) находятся в состоянии полузабытья. Их просто нужно активизировать для предстоящего общения.

Установление зрительного контакта не всегда возможно. Многие дети не фиксируют взгляд на педагоге. Важно понимать, что ребенок все-таки реагирует на присутствие педагога. Например, ребенок, взгляд которого всегда будто блуждающий, тем не менее старается направить его в сторону педагога, если начать с ним разговаривать. Необходимо использовать привычную интонацию.

С лежачими детьми проводятся простейшие игры, сопровождающиеся чтением стихов или рассказом педагога.

Пример: игра «Щикатушки» (стимуляция тактильных ощущений)

Цель: Развитие тактильных ощущений обучающегося, стимулируя его реакции на прикосновения. *Взять руку ребенка и пощекотать:*

Здесь пень (запястье),

Здесь колода (локоть),

А здесь ключевая водица (подмышки).

Может показаться, что дети никак не реагируют и не участвуют в происходящем. Но постепенно, по мере узнавания детей, по мере накопления наблюдений за ними, это ощущение исчезает. Наблюдая за малейшими признаками, такими как: слабые изменения мимики, изменение положения головы в попытке повернуть ее, произвольные движения руками, взгляд, иногда это даже подрагивание ресниц, стало понятно, что ребенок и педагог находятся в коммуникативном взаимодействии.

Представленные игры чаще проводятся для лежачих детей, но иногда и для детей, которые сами могут передвигаться.

Приемы и методы развития элементарных коммуникативных функций

Осуществление выбора. Обучение начинается с того, что ребенку предъявляется несколько предметов (игрушек). Даже если ребенок не узнает предметы, он обычно тянется к какому-то одному предмету. Выбор сделан. Далее возможны варианты. Остальные игрушки его могут не заинтересовать совсем. Или после короткого исследования первой игрушки, ребенок тянется к следующей. Когда он исследует все игрушки, можно все повторить еще раз и посмотреть на результаты повторного выбора. Или предложить те же игрушки, или добавить

новые. Тем самым мы пытаемся выявить потребности ребенка. Что-то выбирая, и не один раз, он как бы проверяет себя: ошибся или нет. А мы можем понять, какой объект (предмет) для него нежелателен, а какой привлекателен. Предположить, почему именно этот предмет привлекателен. В работе с такими детьми рекомендуется избегать нежелательных объектов.

Отклонение, несогласие. Они как бы вытекают из предыдущей ситуации – ситуации выбора. Ребенок может вокализацией, поворотами головы, движениями руками – показывать нежелательность ситуации. В данной методике считается, что обучение отклонению и несогласию важно для того, чтобы это помогало ребенку при помощи доступных коммуникативных сигналов выходить из нежелательных ситуаций.

Поиск. (Спрятали желаемый, привлекательный объект, игрушку). При использовании этого приема действия детей могут быть разными: один ребенок может проявить агрессию: кинуть подушку, попытаться ущипнуть, таким образом требуя предмет, при этом даже не пытается искать его. Но когда получает обратно, то быстро успокаивается.

Другой ребенок сразу забывает о спрятанной игрушке и проявляет полное равнодушие к тому, что ее не стало.

Иногда этот прием использовать нежелательно, т.к. есть дети, у которых часто случаются психоподобные состояния, истерики, они могут подолгу кричать. А такие состояния с ним случаются даже без видимых поводов.

Есть и такие дети, с которыми использование данного приема получается наиболее продуктивным. Они предпринимают разные поисковые действия: осматриваются, отодвигают предметы, которые мешают поиску игрушки. Все действия предпринимают иногда не по одному разу. Когда желаемое находится, то выражают радость и удовлетворение.

Хотелось бы упомянуть еще один метод, разработанный Винфридом Маллем («Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»). Это метод *базальной коммуникации*. Он разработан преимущественно для людей с отсутствием намеренных коммуникативных попыток. Такие люди не в состоянии выразить собственное эмоциональное состояние с помощью мимики и жестов. Они не реагируют на мимику, речь или жесты коммуникативного партнера, желающего установить с ними контакт. Из-за трудностей общения коммуникативная ситуация складывается с большим трудом или не складывается вообще. Базальная коммуникация предназначена для того, чтобы снова запустить цикл коммуникации.

Люди с тяжелыми множественными ограничениями или люди с аутизмом сообщают о себе чаще всего звуками, движениями и прикосновениями. Даже если эти коммуникативные сигналы могут быть использованы лишь в ограниченной степени, то дыхание и напряженность тела также дают информацию о самочувствии и настроении. Ритм дыхания является одним из простейших выразительных средств человека и позволяет сделать вывод о настроении, мироощущении, а также о личности человека. Мимика и жесты людей с очень тяжелыми множественными ограничениями часто не дают точной информации о их самочувствии и настроении, так как не содержат узнаваемых сигналов. Следовательно, активный партнер (в нашем случае педагог) должен приспособиться к каналам коммуникации ребенка с ограничениями. Он как бы должен научиться говорить на его языке. Этот метод предполагает, что человек с ограничениями принимается всерьез во всех его проявлениях. А именно так мы и должны воспринимать наших детей, несмотря на степень их умственной отсталости и тяжелые множественные нарушения развития.

Список литературы:

1. Баряева, Л.Б., Логинова, Е.Т., Лопатина, Л.В. Обучение грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя. – СПб: СОЮЗ, 2004. – 48с.

2. Бгажнокова, И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: Программно-методические материалы / И.Б. Бгажнокова, М.Б. Ульянцева, С.В. Комарова и др.; Под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 239с.

3. Бондаренко, Н.П. Использование метода базальной стимуляции в коррекционно-развивающей работе с детьми с ТМНР // Научно-практический журнал «Ребенок и общество», 2016 - №2

4. Манелис, Н.Г., Аксенова, Е.И., Богорад, П.Л., Волгина, Н.Н., Загуменная, О.В., Калабухова, А.А., Панцырь, С.Н., Феррой, Л.М. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие/ Под общ. ред. Хаустова А.В. - М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 57 с.

5. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей / С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. 2-е изд. - Мн.: УО «БГПУ им. М. Танка», 2008. - 144 с.: ил.

6. Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью - СПб, 2004.

7. Шоплер, Э., Ланзинд, М., Ватерс, Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей [Электронный ресурс] URL.: <http://www.autism.ru/read.asp?id=127&vol>

Материал подготовила
учитель-дефектолог: О. В. Архипова