

Коберник Евгения Викторовна

учитель

КОУ «Няганская школа-интернат для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья»

г. Нягань, ХМАО – Югра

DOI 10.31483/r-168934

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ (ТМНР): СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПРОТОКОЛА PECS В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматриваются методические приемы формирования социально-бытовых навыков у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Описывается алгоритм интеграции фаз I-IV протокола PECS в повседневные режимные моменты (одевание, прием пищи, гигиена). Обосновывается, что использование средств альтернативной коммуникации позволяет перевести бытовое действие из формата принудительного ухода во взаимодействие, где ребенок выступает инициатором контакта со взрослым, что является ключевым фактором его социализации. Описаны эффекты пространственно-средовой адаптации и снижения нежелательного поведения в условиях коррекционной школы.

Ключевые слова: социальная адаптация, тяжелые множественные нарушения развития, ТМНР, навыки самообслуживания, жизненная компетенция, протокол PECS, Вариант 2 АООП.

1. Введение.

Для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), осваивающих Вариант 2 адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП), овладение навыками самообслуживания выступает не просто утилитарной задачей, а фундаментальным базисом формирования их

жизненной компетенции. Традиционные дефектологические подходы зачастую тяготеют к использованию директивных методов обучения, которые в условиях выраженных когнитивных и множественных дефицитов нередко сводятся к механическому пассивному тренингу в формате «рука в руке» [3; 5]. При таком подходе ребенок неизбежно остается пассивным объектом манипуляций со стороны взрослого (педагога, тьютора), что существенно тормозит развитие его автономии и личностной независимости [4; 11].

Научная новизна исследования заключается в преодолении данной стагнации. Истинная социализация и инклюзия обучающихся с ТМНР невозможны без актуализации их личностной субъектности – способности инициировать контакт, манифестировать собственные потребности или вербализовать запрос о помощи. Целью данного исследования является научно-методическое обоснование и описание технологии интеграции протокола альтернативной системы коммуникации с помощью обмена карточками (PECS) для трансформации рутинных бытовых процессов в осознанные коммуникативные акты в условиях специальной (коррекционной) школы.

2. Материалы и методы.

Экспериментальная технология организации образовательной и бытовой среды для детей с ТМНР базируется на модификации протокола PECS [9] и включает в себя два взаимосвязанных компонента: пространственно-средовую адаптацию и поэтапное сопровождение.

1. Средовая адаптация и организация визуального поля.

Учет выраженных сопутствующих двигательных (например, при спастических формах ДЦП) и сенсорных нарушений у данной категории учащихся требует модификации классического коммуникативного альбома. В качестве альтернативы стационарным альбомам авторами разработаны и внедрены мобильные альбомы-планшеты:

– локализация: закрепление планшета на текстильной ленте (липучке Velcro) непосредственно в зоне выполнения целевого действия (например, на внутренней дверце индивидуального шкафа в раздевалке).

– сенсорная адаптация: использование увеличенного формата карточек (до размера А6), снабженных рельефными тактильными маркерами (например, фрагментами текстуры реальной одежды – шерсти, джинсовой ткани – наклеенными поверх графического символа). Данное решение компенсирует дефициты зрительного гнозиса;

– аффективно-поведенческая поддержка: введение в активное визуальное поле перманентной карточки-маркера «Помоги», расположенной в зоне быстрого доступа тьютора и ребенка для превенции деструктивного поведения, вызванного фрустрацией у неговорящих детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

2. Интеграция фаз протокола PECS в структуру режимного момента (на примере одевания).

В рамках разработанной технологии процесс формирования навыков самообслуживания жестко синхронизируется с этапами альтернативной коммуникации, исключая изолированное от контекста разучивание символов:

– фазы I–II (инициация физического обмена и настойчивость): педагог сознательно удерживает предмет одежды (например, брюки), блокируя прямую манипуляцию, и выжидает самостоятельную реакцию со стороны ребенка. Бытовое действие (надевание) начинается исключительно как немедленное подкрепление после того, как обучающийся совершил целенаправленный физический обмен карточки на предмет;

– фаза III (дифференциация и выбор): на данном этапе создается ситуация выбора из двух альтернатив (например, «джемпер» или «куртка»). Предоставление контролируемого выбора выступает предиктором снижения уровня специфического детского негативизма и активизирует волевой компонент деятельности;

– фаза IV (проектирование синтаксической структуры): обучающийся переходит к конструированию полосы предложений по шаблону «Я хочу + [целевой предмет одежды]». Это позволяет не просто удовлетворить базовую потребность, но и алгоритмизировать схему последовательности действий в рамках самообслуживания.

3. Результаты и обсуждение.

Интеграция средств альтернативной коммуникации позволяет рассматривать навыки самообслуживания не как изолированные двигательные акты, а как базовый компонент социальной адаптации. Протокол PECS выступает эффективным инструментом перевода бытового действия во взаимодействие, где ребенок становится инициатором контакта со взрослым.

Ключевые наблюдаемые эффекты при работе с контингентом детей с ТМНР:

- снижение проявлений нежелательного поведения за счет наличия инструмента выражения дискомфорта – передача карточки вместо аффективного отказа от деятельности [6; 8];
- повышение уровня самостоятельности инициации бытовых действий благодаря научению через чёткую визуальную последовательность шагов;
- структурирование хаотичной деятельности через опору на визуально-коммуникативный алгоритм;
- формирование устойчивой диады взаимодействия «ребенок – взрослый» в процессе совместного выполнения рутины.

Соблюдение временного интервала между передачей карточки и физическим действием (нулевая задержка) предотвращает разрыв причинно-следственной связи в сознании обучающегося. Переход от Фазы II к Фазе III критически важен для профилактики выученной беспомощности, так как возвращает ребенку локус контроля над средой. Важным методическим условием является строгое соблюдение принципа функциональной коммуникации: карточка должна обмениваться до начала физического действия со стороны взрослого. Любая задержка или выполнение действия без обмена обесценивают коммуникативную попытку ребенка и могут привести к отказу от использования системы. Кроме того, синхронизация фаз I–IV позволяет плавно переходить от простого акта просьбы к элементам планирования собственной деятельности, что закладывает основы саморегуляции.

4. Заключение.

Применение описанной технологии обеспечивает формирование двойной компетентности: бытовой (навык самообслуживания) и коммуникативной (способность заявить о потребности). Опора на нормативную базу Федерального государственного стандарта образования обучающихся с ОВЗ (Вариант 2 АООП) обеспечивает легитимность данных подходов в структуре коррекционной работы современной школы-интерната [1; 2]. Предложенная технология смещает фокус педагогического воздействия с механического формирования двигательного стереотипа на развитие коммуникативной функции навыка. Ребенок не только осваивает социально-бытовой алгоритм, но и интегрируется в социальное взаимодействие на правах активного субъекта.

Список литературы

1. Хаустов А.В. Тенденции включения детей с РАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга / А.В. Хаустов, М.А. Шумских // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 21, №3. – С. 5–17. – DOI: 10.17759/autdd.2023210301. – EDN: JCOSSG.
2. Царев А.М. Организация обучения и воспитания детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития в Псковском Центре лечебной педагогики / А.М. Царев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – №4. – С. 12–22. EDN NTWVEF
3. Типология особых образовательных потребностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях цифровой образовательной среды: эмпирическое исследование / А.В. Закрепина, Е.А. Стребелева, Е.А. Кинаш [и др.] // Дефектология. – 2022. – №2. – С. 42–52. – ISSN 0130–3074. EDN ZTDAMR