Адаптация содержания и способов обучения при реализации ИОМ в детском центре искусств

Доклад к методическому семинару

«Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута»

МБУДО Детский центр искусств «Гармония» (г. Пересвет)

Докладчик: Кукушкина О.Ю.

Уважаемые коллеги! Индивидуальный образовательный маршрут определяет ближайшие цели и условия обучения конкретного ребёнка. На занятии эти решения воплощаются в подборе материала, объяснении задания, показе, организации практической работы и обратной связи. Рассмотрим, как педагог может адаптировать эти компоненты, сохраняя художественное содержание и возможность самостоятельного действия обучающегося.

1. Смысл педагогической адаптации

Педагогическая адаптация предполагает соотнесение учебного задания и условий его выполнения с образовательными потребностями ребёнка. Её основанием служит конкретное затруднение: недоступность объяснения, сложность последовательности действий, неудобство материала или недостаточность времени для ответа. Выбранное изменение должно помогать осваивать определённое действие, предусмотренное программой и индивидуальной целью.

Для методически обоснованного решения важно различать содержание обучения и способ доступа к нему. Например, крупная нотная запись изменяет предъявление материала, а разучивание короткого фрагмента уменьшает объём одной пробы. Если вместо исполнения мелодии предлагается только назвать инструмент, меняется само осваиваемое действие. Такое решение требует пересмотра цели и её связи с программой.

Адаптация строится с учётом того, что ребёнок умеет делать самостоятельно и при поддержке. Педагог выдвигает рабочее предположение о причине затруднения, изменяет соответствующее условие и наблюдает результат. Этот подход позволяет обосновывать выбор приёма. Единого набора адаптаций для всех обучающихся с одинаковым нарушением не существует.

2. Анализ затруднения в учебном действии

Перед изменением задания полезно выделить его составляющие: понять обращение, рассмотреть или прослушать образец, выбрать способ действия, выполнить и проверить результат. Затем педагог уточняет, на каком звене возникает затруднение. Ребёнок может владеть художественным приёмом, но не понимать длинное объяснение; помнить порядок работы, но испытывать трудность при обращении за помощью.

Наблюдение описывают без оценок личности. Формулировка «не старается» не показывает, что следует изменить. Запись «выполнил первый шаг после показа, к следующему не приступил» позволяет проверить понятность перехода. Отказ или остановка также могут быть связаны с усталостью, неудобством, непониманием либо отсутствием интереса. Причину уточняют, учитывая доступное сообщение ребёнка и сведения семьи.

Для проверки желательно сохранять учебную цель и изменять прежде всего предполагаемое препятствие. Например, сначала сократить инструкцию, оставив знакомый материал. Если одновременно сменить задание, темп, инструмент и состав группы, будет трудно понять, какое изменение оказалось полезным. При этом необходимые условия доступности обеспечивают с самого начала.

3. Подбор материала и предъявление задания

Материал подбирают так, чтобы ребёнок мог сосредоточиться на осваиваемом действии. Допустимо сократить число элементов, выделить фрагмент произведения, увеличить изображение, убрать лишние детали рабочего листа. Уменьшение объёма должно сохранять смысл задачи: если изучается чередование, в образце остаются повторяющиеся элементы и возможность самостоятельно продолжить закономерность.

Инструкцию формулируют конкретно и предъявляют доступным способом. Вместо нескольких действий в одной фразе можно дать первое действие, показать его и после выполнения обозначить следующее. Понимание проверяют практической пробой или доступным ответом. Согласие ребёнка либо повторение слов педагога ещё не доказывают, что он понял задание.

Наглядную опору также необходимо освоить. Рисунок, схема, цветовая метка или условный сигнал помогают только при понятном значении. Педагог связывает обозначение с действием и проверяет, использует ли его обучающийся. Выбор способов предъявления и ответа позволяет учитывать различия в восприятии и общении. Материалы при этом должны соответствовать возрасту, интересам и опыту ребёнка.

4. Помощь и самостоятельность

Объём помощи соотносят с конкретным действием. Одному обучающемуся достаточно времени для начала, другому требуется краткое напоминание, показ или совместная проба. Порядок использования подсказок выбирают индивидуально. Повторять инструкцию без паузы и сразу выполнять действие за ребёнка нецелесообразно: педагог не успевает увидеть самостоятельную попытку.

По мере освоения дополнительную учебную помощь сокращают. Например, вместо повторного показа предлагают обратиться к знакомой схеме, затем наблюдают самостоятельное использование этой схемы. Убирают только ту подсказку, без которой действие уже доступно. Необходимые средства общения, удобное рабочее место и технические средства доступности сохраняют.

Поддержка включает возможность выбора и сообщения о затруднении. Взрослый заранее договаривается с ребёнком о доступном способе попросить помощь или паузу. В совместной работе важно точно различать, что выполнил обучающийся и что сделал педагог. Далее рассмотрим три условных примера; они показывают логику решения и не описывают конкретных детей центра.

5. Инструментальное направление при нарушении слуха

Предположим, слабослышащий обучающийся на занятии по балалайке владеет знакомыми приёмами игры и понимает используемую нотную запись. Он затрудняется выполнить новое указание, если педагог объясняет его во время звучания инструмента. Ближайшая задача — освоить ритмический рисунок короткого фрагмента. Сначала необходимо обеспечить доступность объяснения.

Педагог даёт инструкцию после прекращения игры, располагается так, чтобы ребёнок мог видеть его лицо и показ, использует короткую фразу и при необходимости письменное уточнение. Новое действие демонстрируется отдельно. Понимание проверяют пробой. Способ общения согласуют с ребёнком, семьёй и, при необходимости, сурдопедагогом. Слуховые возможности и владение речью у обучающихся различаются.

Для разучивания выделяют небольшой фрагмент и посильный темп, отмечают изучаемый ритмический рисунок в знакомой записи. Для общего начала можно использовать понятный зрительный сигнал. Такой условный учебный сигнал не является русским жестовым языком и не заменяет полноценного общения.

При оценке педагог наблюдает точность изучаемого ритма и необходимость повторного показа. Совпадение начала игры с сигналом само по себе не свидетельствует об освоении ритмического рисунка. Если понимание инструкции остаётся затруднённым, способ предъявления уточняют; усиление громкости не рассматривается как универсальное решение.

6. Хоровое направление при нарушении интеллекта

В условной ситуации обучающийся исполняет каждую из двух знакомых строк песни вместе с педагогом, но при их соединении путает последовательность слов. Цель ближайшего этапа — соединить освоенные строки в певческую фразу. Для анализа педагог проверяет, понятен ли смысл текста и сохраняется ли затруднение при отдельном повторении строк.

Текст поясняют через доступные ребёнку образы и действия. Можно подобрать две понятные смысловые картинки и предварительно соотнести каждую со своей строкой. Затем строки последовательно пропевают и соединяют. Педагог сохраняет музыкальный характер задания: работу с мелодией, ритмом и выразительным исполнением. Объём материала и темп разучивания определяются наблюдением.

При включении в хор выбирают посильный фрагмент общей песни. Ребёнку должна быть понятна его роль; постоянное присутствие без собственного исполнительского действия не показывает освоения этой цели. Поддержку сокращают постепенно: сначала педагог помогает начать нужную строку, затем предоставляет возможность воспользоваться смысловой опорой самостоятельно.

Показателем результата становится последовательное исполнение двух строк с уточнением использованной помощи. Сохранение слов, мелодического рисунка и общего вступления оценивают раздельно, если трудности различаются. Этот пример не задаёт единый способ работы со всеми обучающимися с нарушением интеллекта.

7. Изобразительная деятельность при РАС

Рассмотрим условную ситуацию: обучающийся с расстройством аутистического спектра самостоятельно наносит элементы кистью, но после выбора красок не переходит к продолжению узора по устной инструкции. Учебная цель — продолжить чередование двух выбранных цветов в декоративной полосе. Педагог проверяет, понятны ли закономерность и следующий шаг.

Можно показать начало полосы и предложить выбрать, каким из двух цветов продолжить узор. Если ребёнок понимает правило, но теряет порядок работы, используют освоенную наглядную последовательность: выбрать цвет, нанести элемент, сверить с образцом. Инструменты располагают предсказуемо; объём полосы определяют по доступности действия. Эти изменения выбираются по наблюдению за данным ребёнком.

Для сохранения творческой инициативы обучающийся выбирает сочетание цветов или форму элементов в пределах задачи. Педагог заранее обозначает завершение работы и доступный способ попросить паузу. Совместное внимание к заданию можно поддерживать через материал и показ; требование постоянного зрительного контакта не является условием выполнения художественного действия.

Оценивают, продолжает ли ребёнок чередование и какой подсказкой пользуется. Самостоятельно выполненная часть работы даёт больше информации об освоении, чем изделие, существенно исправленное взрослым. Если наглядная последовательность не помогает, уточняют её понятность и другие условия, а не делают вывод об отсутствии способности к творчеству.

8. Отражение адаптаций в ИОМ

В маршруте достаточно связать выявленное затруднение, выбранное изменение и признак результата. Например: «При соединении строк путает порядок слов. Использовать две освоенные смысловые картинки. Наблюдать последовательность исполнения и необходимость индивидуальной подсказки». Такая запись показывает назначение опоры и позволяет проверить её полезность.

Постоянные условия указывают один раз. После согласованного периода работы фиксируют значимые изменения и дальнейшее решение. Важно различать самостоятельное использование доступной опоры и выполнение при непосредственном руководстве взрослого. Эти результаты показывают разные уровни освоения.

Обсуждая продвижение с семьёй и специалистами, педагог опирается на выполненные действия и конкретные условия занятия. Если адаптация помогает, её сохраняют либо постепенно изменяют учебную помощь. Если результата нет, пересматривают рабочее предположение о затруднении. Автоматически увеличивать количество подсказок или объём домашних заданий не следует.

Заключение

Методически обоснованная адаптация начинается с понимания учебной цели и конкретного затруднения. Педагог выбирает доступный материал и способ работы, предоставляет необходимую помощь и проверяет, какое действие выполняет сам ребёнок. Такая последовательность связывает ИОМ с реальным художественным обучением и делает педагогические решения понятными всем участникам сопровождения. Спасибо за внимание!