

ИНКЛЮЗИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ в общеобразовательную систему: обзор целей и стратегий

Ю.М. Эрц-Нафтульева,
Израильская ассоциация сертифицированных аналитиков поведения,
Международная ассоциация поведенческого анализа



Процесс инклюзии детей с аутизмом в общеобразовательную систему обучения может быть успешным и способствовать их психологическому и эмоциональному развитию. Разнообразные стратегии инклюзии, которые применяются в процессе обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), позволяют построить процесс инклюзии на основе индивидуальных способностей

и возможностей каждого ребенка, учитывая дефициты развития и характерные черты заболевания. Данная статья представляет собой обзор целей, стратегий и методов, которые применяются при инклюзии детей с РАС, и включает рекомендации по использованию этих стратегий для развития того или иного вида навыков, а также для увеличения эффективности процесса включения таких детей в общую систему образования.

Включение детей с аутизмом в массовую образовательную систему в дошкольном и в школьном возрасте может оказывать значительное влияние на их развитие, в частности, повышение уровня речевых и коммуникативных навыков, навыков социализации и интеллектуального уровня. Большинство экспертов считают инклюзию гражданским правом, ответственным за формирование соответствующего социального развития, но для того чтобы инклюзия и обучение в среде нормативно развивающихся сверстников были успешными, многим детям с РАС требуется специализированная помощь (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996; Narrower & Dunlap, 2001).

Уровень предоставляемой поддержки и сопровождения должен варьироваться на основе тяжести диагностических симптомов и нарушений в развитии ребенка с аутизмом, а также меняться в процессе времени как функция продвижения ребенка и приобретения им необходимых навыков для обучения в натуральной среде. Дети с РАС характеризуются специфическим видом расстройств речи и коммуникации, способностью и мотивацией к сотрудничеству, сенсорным восприятием. Ключевыми факторами в успешной инклюзии таких детей являются понимание сути данного заболевания и выбор педагогических методов для их обучения.

Характерные особенности детей с аутизмом

В отличие от детей с другими видами расстройств (например, с умственной отсталостью), большая часть пациентов с РАС могут успешно обучаться по общей школьной программе. Сохранный интеллект, хорошая память, нормальное визуальное восприятие позволяют ребенку

успешно осваивать академический материал (Joseph, Tager Flusberg & Lord, 2002). Аутичный ребенок может преуспевать в математике, а иногда и опережать своих сверстников в этой области. Некоторые дети очень хорошо рисуют (у кого нет проблем с мелкой моторикой). Также многие довольно быстро приобретают навыки чтения и обучаются бегло читать, но, чаще всего, не понимают смысла прочитанного. Есть дети, которые имеют специфические области интереса, прекрасно вписывающиеся в рамки школьной программы, – ребенок может быть экспертом в истории Древнего Рима или астрономии.

С другой стороны, аутичные черты и проблемы восприятия являются серьезным препятствием при обучении в школе. Затруднения в установлении контакта со сверстниками, поверхностные и специфические межличностные отношения могут стать причиной социальной отстраненности как со стороны одноклассников, так и учителей. Ребенок, который игнорирует интересы сверстников и характеризуется чрезмерно навязчивым поведением, может оказаться изгоем в классе. Также дети со свойственным им проблематичным поведением являются «неприятным стимулом» для учителя и становятся «необучаемыми», «несносными» или «ненормальными». Неадекватное поведение, даже в самой легкой форме (выкрикивания в классе, раскачивание на стуле), может раздражать учителя и мешать вести урок, не говоря уже о более серьезных формах проблематичного поведения, таких как агрессия или аутоагрессия.

Кроме того, аутичным детям свойственны многочисленные речевые нарушения. У ребенка могут присутствовать серьезные проблемы с прагматикой

(правильное использование речи), семантикой (ограниченный словарный запас) и морфологией (синтаксис и грамматика). Также часто наблюдаются нарушения в просодике и интонации. Ребенок может разговаривать монотонно, не уметь применять вопросительные интонации или в процессе разговора странно жестиковать (Доленко, 2010). Помимо коммуникативных и речевых расстройств, дети с РАС имеют нарушения в сенсорном восприятии и обработке сенсорных стимулов (Aune, Burt & Gennaro, 2010). Данные нарушения могут стать причиной тревоги или привести к истерике, агрессии и крикам.

Инклюзивная среда обучения – это именно та среда, в которой сенсорные особенности детей с РАС могут не найти поддержки. Большое количество учеников в классах и маленькие пространства могут только усилить желание аутичного ребенка избежать телесных контактов, и даже случайное прикосновение одноклассника, вероятно, воспримется как нападение и вызовет агрессивную реакцию. Многие аутичные дети чрезвычайно чувствительны к шуму и громким звукам. Крики других учеников на перемене, шум в классе могут стать причиной ответных криков или вызвать самостимулятивное поведение, которое помогает ребенку с РАС отвлечься и успокоиться. Громкий голос учителя или плач другого ребенка в классе могут спровоцировать ответную эмоциональную реакцию, и аутичный ученик начнет плакать, кричать, или, в худшем случае, разбрасывать предметы, толкаться.

Также можно встретить детей, которые отказываются выполнять различные художественные задания, из-за отвращения к клею, краскам. Ребенок будет пытаться всеми силами избегать таких заданий, убегая с урока или реагируя целенаправленной агрессивностью (Aune, Burt & Gennaro, 2010).

Сенсорные проблемы часто сопровождаются недоразвитием моторики и трудностями в координации движений. Дети затрудняются чувствовать границы своего тела и не осознают собственное месторасположение в пространстве, имеют неправильную осанку и не могут в полной мере выполнять моторные движения (например, на уроке физкультуры аутичный ребенок тяжело и медленно бежит, махая руками). Ребенку может быть сложно играть в мяч, классики и другие подвижные игры с одноклассниками вовсе не из-за социальной отстраненности, а из-за плохой моторики.

Отсутствие гибкости мышления также является характерной чертой детей с РАС. Вследствие ригидности мышления, ученики могут заикливаться, затрудняются приспособиться к изменениям, исправлять ошибки, им сложно справляться с частичными успехами или неудачами. Трудности в абстрактном мышлении, осознании скрытых и абстрактных предпосылок, понимании прочитанного, поиске способов для решения проблем, изложении выводов и выражении значимого мнения, неорганизованность – все это может стать причиной плохой успеваемости, подавленности и депрессии. Таким образом, для аутичного ребенка, который обучается по инклюзивной программе, часто требуется дополнительная психологическая или эмоциональная поддержка как в рамках, так и вне школы (Aune, Burt & Gennaro, 2010).

Выбор целей и стратегий обучения в инклюзивной среде

Оценка начальных навыков

Осознание и понимание специфических особенностей, характеризующих детей с РАС, является первым и ключевым этапом в процессе включения их в среду нормативно развивающихся сверстников. Однако вероятность наличия тех или иных характерных особенностей для аутизма не свидетельствует о том, что полный комплекс этих проблем действительно заложен в каждом аутичном ребенке. Выбор целей и стратегий для обучения требует индивидуального подхода и оценки как начального уровня навыков, так и тех или иных дефицитов развития. Тест для оценки речевых и социальных навыков у детей с аутизмом и другими нарушениями развития (VB-MAPP) позволяет не только определить уровень формирования функциональных навыков, но и является инструментом для определения и мониторинга прогресса ребенка (Sundberg, 2008).

Оценка навыков происходит в следующих областях.

Навык обращения и общения. Может ли ребенок обращаться с просьбами к окружающим? И только к взрослым или к детям тоже? Каким образом ребенок выражает свои просьбы – словами, фразами, жестами, прибегая к системе альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS)? Интересуют ли ребенка только конкретные и одиночные стимулы или же и социально значимые – внимание сверстников, социальное одобрение, информация и т. д.?

Навык понимания речи. Насколько ребенок понимает обращенную к нему речь? Понимает ли он инструкции только в контексте ситуации или может ориентироваться на словесные стимулы и вне такового? Умеет ли ребенок реагировать на обращения сверстников, или только взрослых? Должны ли инструкции быть обращены напрямую к нему, или он может понять и выполнить инструкции, обращенные к группе?

Навык диалогической речи. Умеет ли ребенок отвечать на вопросы или он повторяет фразы, сказанные другим человеком? Может ли ребенок спонтанно комментировать различные события? Может ли он включиться в разговор на определенную тему? Может ли поддерживать тему разговора или всегда переводит разговор на тему, которая интересует только его?

Навыки игры. В какие игры умеет играть ребенок – настольные, подвижные, сюжетные? Может ли он играть совместно со сверстниками или параллельно, не взаимодействуя? Может ли он в свободное время занять себя игрой или занимается самостимуляциями?

Академические навыки. Приобрел ли ребенок начальные навыки счета, письма, чтения, и насколько их уровень соответствует уровню знаний сверстников?

Навыки обучения. Умеет ли ребенок обучаться в групповом формате, или до настоящего момента он проходил обучение только в индивидуальном формате? Есть ли у ребенка навыки имитации, и может ли он копировать действия сверстников или обучаться с помощью навыка имитации?

Проблематичное поведение. Присутствует ли у ребенка проблематичное поведение и в какой форме оно проявляется? В каких ситуациях может возникнуть нежелательное поведение, какова его функция?

Параллельно с оценкой интеллектуальных и речевых способностей проводится оценка развития навыков самостоятельности: может ли ребенок выполнять самостоятельно учебные задания, как быстро он приспосабливается к изменениям в окружающей среде, достаточно ли развиты навыки самопомощи и личной гигиены?

Также оцениваются способность ребенка к обобщению обученных навыков, скорость приобретения им новых и потребность в сопровождении взрослым в процессе инклюзии.

Процесс обучения в инклюзивной среде подразумевает, что дети с РАС приобретают академические навыки – чтение, счет, письмо и другие – наравне со своими нормативно развивающимися сверстниками. Однако целью инклюзии в случае включения ребенка с аутизмом не является получение знаний по общеобразовательной программе. Данный уровень доступен и при индивидуальном обучении. Инклюзивная среда позволяет ребенку с РАС не только приобрести знания, соответствующие учебной общеобразовательной программе, но и преодолеть сложности и проблемы, которые сопровождают его развитие (Hargower & Dunlap, 2001). На основе этого восприятия оценка начального уровня навыков позволяет дополнить индивидуальный план обучения ребенка и акцентировать педагогическую работу на развитии навыков речи, коммуникации, социального взаимодействия и др.

Низкий уровень развития того или иного навыка либо его отсутствие не являются показанием к тому, что ребенок не способен к инклюзии. Оценка навыков предоставляет возможность для педагога включить в программу обучения работу над развитием отсутствующих навыков либо «слабых сторон» и учесть данные затруднения при выборе методов и стратегий обучения в инклюзии (Sundberg, 2008).

Стратегии и методы инклюзии

В инклюзии детей с аутизмом применяется несколько разнообразных методических подходов, большая часть которых основывается на бихевиоральном – методике модификации поведения (ABA) (Leach, 2010).

Организация обучающей среды и структурализация учебной деятельности

Визуальное расписание. Эта стратегия часто используется для повышения предсказуемости и как альтернатива вербальным и письменным инструкциям. Переключение с одного вида деятельности на другой часто бывает проблематично для некоторых детей с аутизмом и может вызвать протест в форме агрессии или неадекватного поведения (Hargower & Dunlap, 2001).

Процедура использования визуального расписания основывается на принципе манипуляции различными стимулами. В данной процедуре вербальные инструкции заменяются на визуальные и таким образом приобретают более конкретную форму.

Когда ребенок изначально знает, какие задания он будет выполнять и в какой последовательности, особенно когда более легкие и мотивационные задания следуют за более сложными, вероятность появления нежелательного поведения уменьшается.

Заранее выстроенное расписание урока помогает ребенку мысленно подготовиться и сосредоточиться на

подготовке сложных заданий, тогда как выполнение любимых действий после сложных заданий является поощрением и мотивационным стимулом.

Процедура обучения происходит следующим образом:

- перед началом занятий ребенку показывают визуальное расписание и объясняют, какие задания он должен выполнить в течение занятия;
- затем ребенку предоставляются материалы первого задания, которое изображено на карточке;
- когда первое задание выполнено, учитель помогает ребенку убрать карточку этого задания с планшета и указывает на следующую;
- после этого учитель предоставляет материалы для следующего задания и т. д.

Использование визуального расписания во время уроков или занятий помогает структурировать учебную деятельность и таким образом помочь аутичному ребенку лучше понимать происходящее, выполнять требуемые задания на постоянной основе и сотрудничать при переходе от одной деятельности к другой (Бонди и Фрост, 2011).

Прайминг. Цель данной стратегии – подготовить ребенка к сложной ситуации, которая может возникнуть в инклюзии. Прайминг – это предварительное обучение необходимым навыкам, которые в ближайшем будущем понадобятся ребенку в общении со сверстниками или в процессе обучения по школьной программе. Например, если ребенок испытывает трудности во время группового занятия, когда воспитательница рассказывает сказку и обыгрывает сюжет, эту сказку можно ежедневно читать ребенку во время индивидуальных занятий, для того чтобы он смог принимать активное участие в сюжетной игре и взаимодействовать вместе со всей группой.

Опытный педагог (тьютор), который знаком с ребенком, может заранее предугадать, в каких заданиях или требованиях у ребенка возможно возникнут трудности. Это могут быть проблемы с пониманием речи либо с академическими знаниями, в соблюдении социальных правил. Эти ситуации можно заранее подготовить и «пройти» вместе с ребенком, для того чтобы он был готов к ним к тому времени, когда они произойдут в будущем (Hargower & Dunlap, 2001).

Кроме того, с помощью прайминга можно провести предварительное обучение академическим навыкам. Если ребенок во время домашних занятий учится писать не только печатными, но и прописными буквами, а его сверстники перейдут к прописям только через пару месяцев, это может повлиять на успеваемость ребенка в классе, а также уменьшить проблемы с поведением, которые возникают тогда, когда ему сложно справиться с новым материалом.

Прайминг может стать эффективной стратегией для предотвращения поведенческих проблем, связанных с переходами от одной деятельности к другой, избеганием сложных заданий и медленным темпом приобретения навыков (Hargower & Dunlap, 2001). Также с помощью прайминга можно научить ребенка поиску социально-приемлемых решений при возникновении проблем в общении со сверстниками, смоделировать ситуации, которые будут происходить в будущем, и обучить тому, как правильно себя вести.

Прайминг позволяет объединить индивидуальное обучение с общей групповой деятельностью, которая является

привычным форматом получения знаний в системе образования. С помощью этой стратегии можно предотвратить поведенческие проблемы, которые возникают в процессе инклюзии, и помочь аутичному ребенку обучаться наравне со сверстниками (Hundert & Houghton, 1992).

«*Поведенческий момент*», или «*последовательность требований с высокой вероятностью выполнения*». Процедура использования «поведенческого момента» позволяет уменьшить нежелательное поведение при избегании заданий и требований и является эффективной эмпирически доказанной стратегией повышения способности реагировать на запросы среди лиц с ограниченными возможностями здоровья (Singer, Singer & Horner, 1987). Данная процедура основывается на включении немотивационных инструкций в серию мотивационных, которые ребенок должен выполнить.

Процедура происходит следующим образом:

- учитель предлагает ребенку выполнить серию инструкций, которые являются приятными и мотивационными для ребенка;
- как только ребенок начинает выполнять эти инструкции и сотрудничает, учитель подключает какое-либо требование с низкой мотивацией.
- если ребенок выполняет данное требование, учитель поощряет ребенка и возвращается к мотивационным заданиям.

По мере того как ребенок учится выполнять требования с низкой мотивацией без сопротивления, количество более сложных требований увеличивается, а мотивационных заданий – постепенно уменьшается.

Данная процедура является эффективной стратегией не только для увеличения мотивации к выполнению академических заданий, но также для повышения частоты проявления инициативы к взаимодействию со сверстниками (Davis, Brady, Hamilton, McEvoy & Williams, 1994).

Использование подсказок

Стратегии подсказок способствуют увеличению скорости приобретения навыков у детей с аутизмом, а также являются необходимым компонентом для обучения навыкам проявления инициативы и обращения к окружающим. Подсказки применяются в дополнение к общему образовательному процессу, а также являются компонентом других методов обучения (Cooper, Heron & Heward, 2007). Сложности с пониманием и расшифровкой сигналов, происходящих в натуральной среде (как вербальных инструкций, так и визуальных признаков, особенно в плане понимания социальных правил поведения, мимической реакции окружающих и т. д.) могут быть причиной того, что аутичный ребенок ведет себя неадекватно или не реагирует на обращенную к нему речь. Использование стратегий подсказок помогает ребенку не только вовремя и адекватно отреагировать, но и в будущем научиться отвечать на необходимые стимулы.

Чаще всего в инклюзии используются:

- вербальные (словесные подсказки), с помощью которых ребенку напоминают, что нужно сделать в той или иной ситуации и как отреагировать;
- визуальные подсказки (карточки, символы, иконки), которые помогают ребенку понять абстрактные речевые понятия;

- моделирование (показ необходимого действия ребенка), с помощью которого ребенок может повторить нужное действие в нужной ситуации;
- использование вибрирующего приборчика, который, незаметно от посторонних, напоминает ребенку обратиться к сверстнику в процессе совместной игры и т. д. (Taylor & Levin, 1998).

Применение подсказок требует определенного опыта и умения, основной частью которого являются стратегии постепенного уменьшения подсказок. Недостаточно один раз подсказать ребенку, что и как нужно делать в той или иной ситуации. Существует большая вероятность того, что аутичному ребенку необходимы неоднократное повторение и интенсивное обучение. С другой стороны, частое использование одного и того же вида подсказки, без уменьшения ее интенсивности, может вызвать зависимость, и тогда ребенок приучится реагировать только в том случае, если кто-то из окружающих говорит или показывает, что нужно делать. Для того чтобы предотвратить данную ситуацию, требуется постепенное снижение уровня и интенсивности подсказки, до полного ее исчезновения. Только с помощью постепенного прекращения использования подсказки можно научить ребенка реагировать на нужные стимулы и таким образом существенно повысить уровень навыков обучения и самостоятельности (Cooper, Heron & Heward, 2007).

Использование поощрений

Частое использование поощрений в процессе обучения является одним из компонентов поведенческой теории научения (Cooper, Heron & Heward, 2007; Lovaas, 1987). С помощью предоставления поощрения после необходимой речевой реакции или действия, последнее закрепляется и начинает происходить на постоянной основе в тех условиях, в которых это поведение должно возникнуть. В АВА-методе применение поощрений – неотъемлемая часть индивидуального формата обучения и часто является единственным инструментом, который на начальном этапе помогает аутичному ребенку научиться сотрудничать. Однако использование прямых или пищевых поощрений, которое наблюдается в процессе индивидуального АВА-обучения, часто является неприемлемым в инклюзии. Ребенок, которого постоянно поощряют игрушками, конфетами или игрой в компьютер, может быть не принят сверстниками и вызывать нежелательное отношение. Для того чтобы обучение в инклюзии детей с РАС по-прежнему было не менее эффективным, чем в индивидуальном формате, в инклюзии используются отсроченные поощрения или же они предоставляются попеременно, варьирующимся образом (Dunlap & Johnson, 1985).

Отсроченные поощрения могут быть в виде системы жетонов, когда в течение обучения в качестве поощрения ребенку предоставляется жетон (значок, наклейка, пуговица), и, набирая определенное их количество, он может выбрать тот мотивационный предмет или действие, которое является для него самым ценным на данный момент (например, на перемене послушать музыку в наушниках в течение 15 минут). Также может использоваться система уровней, когда помимо жетонов ребенку предоставляют дополнительные знаки отличия

или стимулы, с помощью которых он может получить доступ к более значительным поощрениям, но в более отдаленной перспективе времени. Например, если в течение занятий в школе ребенок вел себя адекватно, и агрессивное поведение отсутствовало полностью, то в конце дня он получает «звезду». Если ребенок на протяжении недели накопил 6 «звезд», то на выходных идет вместе с родителями в «Луна-парк».

Предоставление более мелких поощрений, таких как похвалы, или жетонов на начальном этапе обучения может происходить часто, для того чтобы повысить мотивацию ребенка к обучению и создать условия, в которых он научится сотрудничать с окружающими его взрослыми и сверстниками. Однако со временем, чтобы не возникла зависимость от поощрений, оказание таковых переходит на переменный режим, когда мотивационные стимулы предоставляются реже, непредсказуемым образом или после выполнения целого комплекса заданий. Так же как и при использовании подсказок, важно, чтобы процесс отказа от поощрений был постепенным, но происходил на постоянной основе (Dunlap & Johnson, 1985).

Обучение ключевым навыкам и «натуральное обучение»

«Натуральное обучение» и обучение ключевым навыкам – стратегии, основывающиеся на внутренней мотивации аутичного ребенка и включающие совместный выбор заданий, использование поощрений и моделирующих подсказок, а также естественных последствий, которые являются предметом интереса ребенка (McGee, Almeida, Sulzer-Azaroff & Feldman, 1992; Pierce & Schreibman, 1995, 1997; Thorp, Stahmer & Schreibman, 1995). Данные стратегии концентрируются на применении естественного языкового взаимодействия в натуральной среде, которое основывается на разнообразии и функциональности стимулов в таковой (например, ситуация беседы на тему, интересную аутичному ребенку), поощрении и подкреплении словесной инициативы ребенка, соблюдении социальных правил при ведении беседы и концентрации на взаимодействии с коммуникативным партнером (Koegel, Koegel, Harrower & Carter, 1999; McGee, Morrier & Daly, 1999). В качестве «ключевых» рассматриваются навыки, приобретение которых позволит ребенку обучаться самостоятельно и более эффективно (например, навыки реагирования на множественные стимулы, самоуправления, самоинициации и др.). Интенсивное обучение ключевым навыкам в натуральной среде выполняется с помощью стратегий «натурального обучения», включающих натуральную мотивацию ребенка, моделирование и предоставление естественных подкрепляющих стимулов. Данные стратегии часто используются в комплексе с другими, такими как «вмешательство посредством сверстников» и «стратегии самоуправления», о которых речь пойдет далее (Koegel, Koegel et al., 1999).

«Социальные истории»

Метод «социальных историй» – это широко используемый метод терапии детей с РАС (Gray & Garand, 1993). Однако в литературе, посвященной его применению, содержатся данные, полученные в ходе проведения лишь незначительного количества узкоспециализированных экспериментальных исследований (Green et al., 2006). Чаще всего

стратегия «социальных историй» комбинируется с применением подсказок, поощрений и стратегий самоуправления (Swaggart et al., 1995, Thiemann & Goldstein, 2001).

Создание «социальной истории» предполагает описание той или иной ситуации, в которой требуется адекватное поведение на основе социальных правил. Поскольку аутичные дети затрудняются в понимании и соблюдении социальных правил вследствие особенностей восприятия и социальной мотивации, данный метод позволяет изложить социальную ситуацию в конкретной и доступной форме и позволит научить ребенка, как правильно вести себя в ней. Использование метода обычно включает следующие этапы.

1. Создание «социальной истории» – описание ситуации, в которой возникает сложность с пониманием контекста. Например, аутичный ребенок не понимает, почему над ним смеются сверстники. «Социальная история» расскажет о мальчике, который носит футболку наоборот, о том, что говорят ему его товарищи, как этот мальчик должен отреагировать и что сказать в ответ. История будет в виде написанного текста в сопровождении картинок.

2. Совместное прочтение истории с ребенком.

3. Проверка понимания прочитанного и ситуации в целом – ребенок должен дать соответствующие ответы на вопросы об описываемой ситуации.

4. Обыгрывание ситуации, когда учитель в процессе выполняемых ребенком действий оценивает, насколько ребенок ее понимает и как он может применять данный навык в спонтанной ситуации.

Применение данной стратегии в процессе инклюзии может способствовать уменьшению социально неадекватного поведения, как, например, неуместные вербальные замечания или вокализации, и увеличить частоту приемлемого поведения, такого как обращение с просьбой или комментарием к сверстнику (Chan & O'Reilly, 2008).

Включение посредством сверстников

В связи с характерным дефицитом развития навыков социального взаимодействия у детей с РАС предполагается, что привлечение нормативно развивающихся сверстников к инклюзии – это потенциально полезный подход для облегчения включения аутичных детей в общеобразовательный класс. Привлечение сверстников для помощи в обучении учеников, страдающих аутизмом, дает потенциальную возможность снизить потребность в постоянном индивидуальном внимании взрослого и тем самым позволяет детям с РАС действовать более независимо и максимально соответствовать их типично развивающимся однокласскам (Putnam, 1993).

Такое посредничество заключается в том, что сверстник вместе с ребенком с РАС объединяются в пару для работы над одним учебным алгоритмом, и сверстник помогает аутичному ребенку с помощью таких принципов обучения, как четкие и мотивационные инструкции, подсказки и поощрения, то есть выступает в качестве тьютора (DuPaul & Eckert, 1998). Включение посредством сверстников зарекомендовало себя как эффективный метод для повышения способности к выполнению задач, уровня академических навыков и социального взаимодействия детей с ограниченными способностями в инклюзивных классах (DuPaul & Henningson, 1993; Locke & Fuchs, 1995).

На начальном этапе взрослые члены педагогического коллектива осуществляют поддержку и руководят обучающим процессом, помогая «нормотипичному» сверстнику эффективно использовать обучающие стратегии, а аутичному ребенку – участвовать во взаимодействии. По мере того как взаимодействие между детьми закрепляется, присутствие и вмешательство взрослого уменьшаются и постепенно прекращаются.

В качестве дополнительного вида вмешательства посредством сверстников можно обозначить «кооперативное обучение». В ряде исследований показано, что обучение детей с аутизмом и их нормативно развивающихся сверстников социальным и академическим навыкам в объединенных группах в инклюзивной среде приводит к повышению частоты, длительности и качества социальных взаимодействий (Kohler et al., 1995). Кооперативные учебные группы были использованы в инклюзивной классовой среде как учебный вид деятельности для повышения успеваемости и социального взаимодействия (Putnam, 1993). В одном из таких исследований Dugan et al. (1995) оценили кооперативные учебные группы во время обучения в четвертом классе, где групповая деятельность заключалась в подборе ключевых слов и фактов, групповой активности, последующем обсуждении и резюмировании результатов всем классом. В итоге было отмечено улучшение баллов в тестировании и успеваемости, а также увеличение длительности взаимодействия между детьми с аутизмом и их нормативно развивающимися сверстниками.

Согласно некоторым данным, самым убедительным и доказанным видом вмешательства, который оказывает влияние на развитие навыков социализации, является инклюзия посредством сверстников (Goldstein, English, Shafer & Kaczmarek, 1992). В поведенческой литературе исследования именно этого вида терапии имеют наиболее существенную доказательную базу, самые четкие методологические и терапевтические результаты, а также наилучшие показатели в плане генерализации и поддержания обученного социального поведения. Эффективность вмешательства посредством сверстников очевидна не только исследователям этой области, но также родителям (которые описывают значительные достижения детей в этой области) и представителям политических структур (благодаря доступности и экономической выгоде данного вида образования).

Стратегии самоуправления

Одна из характерных черт, присущих ученикам с РАС, – отсутствие/недоразвитие навыков самоуправления, к примеру, трудности в направлении, контроле, подавлении или поддержании, а также обобщении поведения, что является необходимостью для приспособления в классовой среде, без внешней поддержки и структурирования другими людьми. Многие из таких детей не реагируют в достаточной степени на натуральные стимулы в окружающей среде и часто зависят от подсказок и внешних поощрений, предоставляемых взрослыми (Wilkinson, 2008).

Важным преимуществом самоуправления является фокус на построении навыков, которые обучают детей

быть более независимыми, уверенными в себе и ответственными за свое поведение в классе. Изучая техники самоуправления, учащиеся могут стать более саморегулируемыми и менее зависимыми от внешнего контроля и непрерывного сопровождения педагогами или сверстниками. Более того, обучение детей проявлять желательное поведение вместо нежелательного может дополнительно влиять на повышение успеваемости в учебе. Самоуправление считается ключевым навыком, который способствует обобщению адаптивного поведения, повышению независимости и приводит к значительному прогрессу в инклюзии детей с РАС (Wilkinson, 2008).

Стратегия самоуправления включает в себя обучение ребенка тому, как отличать желательное поведение от нежелательного, оценивать свое поведение, контролировать его по прошествии времени и усиливать/подкреплять собственное поведение при предварительном заданных критериях (Harrower & Dunlap, 2001).

Этапы процедуры применения стратегии самоуправления представлены далее (Wilkinson, 2008).

1. Определение целевого поведения. Это четкое и конкретное описание поведения, которое является целью вмешательства. Например, такие проявления целевого поведения, как «быть хорошим» или «не отвлекаться», являются широкими и относительно неясными терминами, тогда как «подними руку, если хочешь что-то сказать» и «смотри в тетрадь» являются более специфическими. Несмотря на то, что вмешательство методом самоуправления может быть использовано для снижения проблемного поведения, лучше устанавливать и контролировать подходящее, желательное поведение, чем нежелательное. То есть описание целевого поведения должно содержать описание действий, которые ученику следует делать, а не того, чего ему не следует делать. Это создает положительное и конструктивное альтернативное поведение.

2. Определение частоты наблюдения за поведением. Метод позволяет определить промежутки времени, как часто ученик будет наблюдать собственное поведение. К примеру, если целью является снизить частое проблемное/вызывающее поведение, ученик будет осуществлять самоконтроль замены нежелательного поведения желательным чаще. Как только подходящая частота наблюдений определена, принимается решение о типе сигнала, который будет использоваться, чтобы дать ученику импульс к самонаблюдению и регистрации своего поведения. В условиях класса это обычно предполагает использование вербальных или невербальных подсказок извне (будильник, вибрирующее устройство, жест или инструкция учителя и т. д.).

3. Выбор желаемого вознаграждения, приемлемого в школьных условиях. Ученик выбирает несколько видов деятельности, которые являются для него мотивационными, и передает список учителю, тогда как учитель должен удостовериться, что виды данной деятельности действительно доступны в инклюзивной среде и относятся к мотивационным.

4. Подготовка таблицы для записи. Наиболее популярным методом регистрации самоуправления в школьных условиях является создание бумажного опросника

или таблицы. Эта таблица содержит соответствующие академические или поведенческие цели, достижение которых ученик должен регистрировать самостоятельно, во время поступления сигнала по заранее обозначенному графику.

5. *Предварительная практика.* Еще до непосредственного начала применения процедуры самоуправления в инклюзивной среде ученик практикуется использовать ее в формате обучения один на один с учителем.

6. *Применение стратегии в натуральной инклюзивной среде и мониторинг прогресса.* В процессе использования стратегии самоуправления на постоянной основе анализируются записи ученика и проводится оценка выполнения им нужных действий. Если самоконтролирующие действия выполняются неправильно, с учеником выполняется дополнительный тренинг в индивидуальном формате.

7. *Анализ прогресса в программе самоконтроля.* Данный этап требует анализа, достигаются ли с помощью стратегии поведенческие цели. Если цели достигнуты, следует взвесить корректировку поведенческого плана и введение новых целей. Если цели не достигнуты, необходимы пересмотр процедуры и введение дополнительных компонентов.

8. *Предоставление поощрений.* Важной составляющей самоуправления является наличие награды. Несмотря на то, что самоконтроль может быть эффективным и без средств поощрения, установление целей и выбор учениками мотивационных стимулов делают вмешательство более мотивирующим и увеличивают вероятность положительного воздействия на поведение. Очень важно, чтобы в случае достижения ежедневной поведенческой цели ученику были обеспечены именно те стимулы, которые были с ними согласованы.

9. *Включение родителей в процесс коррекции поведения.* Передача таблиц, которые содержат информацию о поведении ребенка в течение дня, может существенно повысить эффективность процедуры, так как родители ребенка смогут поддерживать вмешательство в домашних условиях и продолжать работать над коррекцией его поведения.

10. *Постепенное прекращение использования стратегии самоконтроля с помощью уменьшения контроля стимулов и отсрочки в предоставлении поощрений.* С целью снизить ориентированность на внешние сигналы, программу можно постепенно завершать, как только желаемое поведение будет закреплено. Как правило, это подразумевает увеличение временного интервала между подсказками или сокращение количества интервалов. Конечной целью является независимый самоконтроль ученика его собственного поведения без подсказок и напоминаний со стороны окружающих. Как только ученик приобретает навык самоуправления как ключевой, он сможет применять его в других ситуациях и условиях, тем самым облегчая обобщение соответствующих навыков в будущих условиях среды с минимальным участием окружающих или полностью самостоятельно (Wilkinson, 2008).

Стратегии, которые применяются для инклюзии детей с аутизмом, могут использоваться в комплексе и видоизменяться в процессе применения. При

рассмотрении инклюзии как процесса, в котором аутичный ребенок развивается и приобретает необходимые навыки для обучения в инклюзивной среде, можно представить используемые стратегии в виде спектра, который берет начало от наиболее базисных стратегий, требующих постоянного сопровождения взрослого и структуризации окружающей среды или специфической организации видов деятельности, до полного и самостоятельного включения ребенка с РАС в нормативную обучающую среду, что и является конечной целью процесса инклюзии (рис. 1).

Для осуществления перехода от одного уровня функционирования аутичного ребенка в инклюзии к другому, требуется слаженная работа педагогического коллектива, и, в частности, высокопрофессиональные действия тьютора – сопровождающего ребенка, который является ключевой фигурой в процессе включения.

Роль тьютора

Вследствие особенностей восприятия, обучение в среде нормативно развивающихся сверстников не является простым и легким процессом для детей с РАС. Аутичному ребенку, у которого наблюдаются отставание в развитии речи, низкая социальная мотивация, а также гипер- или гипочувствительность к отдельным раздражителям, сложно установить контакт со сверстниками без помощи взрослого. Таким образом, сопровождение ребенка тьютором может стать основным, если не самым необходимым компонентом, который приведет к успеху в программе инклюзии (Harrower & Dunlap, 2001).

Однако роль тьютора не ограничивается лишь сопровождением ребенка. Тьютор является своего рода связующим звеном, основная задача которого – координация взаимодействия между основными участниками инклюзивного процесса: самим ребенком, родителями, сверстниками, педагогом. Выполняя свою ключевую роль, тьютор целенаправленно работает над достижением основной цели – привести ребенка к максимально успешному развитию в инклюзивной среде, при этом не нарушая кардинальным образом привычный уклад самой среды (то есть, не превращая инклюзивную среду в коррекционную).

С одной стороны, важно обучить ребенка приспособиться к социальным правилам, распорядку дня, сенсорным раздражителям, которые находятся в натуральной среде, а с другой, научить окружающих

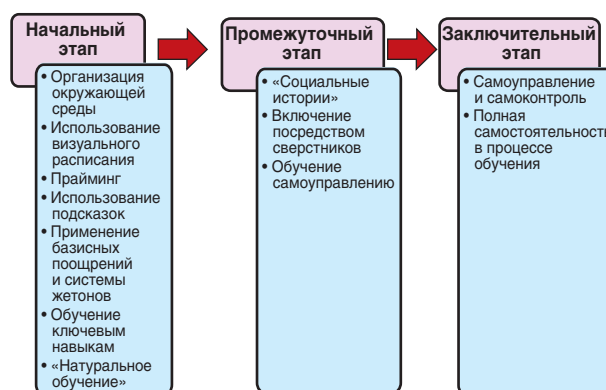


Рис. 1. Этапы инклюзии детей с аутизмом

(как взрослых, так и сверстников) с пониманием относиться к особенностям аутичного ребенка и воспринимать его, как неотъемлемую часть.

Подготовка тьюторов

В западной практике нет строгих ограничений для набора на работу членов персонала, выполняющего роль тьютора. Тьюторы могут обладать минимальной квалификацией в области педагогики или психологии, а иногда и не иметь никакого профильного образования (Schepis, Reid, Ownbey & Parsons, 2001). Процесс подготовки тьюторов включает предоставление письменного руководства и вербальных инструкций, индивидуальное сопровождение и тренинг, ролевые игры и наличие обратной связи.

Целью подготовки является обучение тьютора применять стратегии инклюзии разной степени интенсивности и уровня сопровождения (Parsons, Reid & Green, 1996). Тьютор должен обладать умением выбрать подходящую стратегию в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка. Например, если у ребенка развито визуальное восприятие, следует отдать предпочтение визуальным вспомогательным материалам. Если же у него низкая мотивация к обучению, необходимо выстроить внешнюю систему поощрений. Если у ребенка отсутствует инициатива для социального взаимодействия, тьютор организует окружающую среду таким образом, чтобы побудить и закрепить эту инициативу (Schepis, Reid, Ownbey & Parsons, 2001).

Кроме того, тьютору следует привлекать других детей в процесс работы с детьми с РАС и впоследствии осуществлять инклюзию посредством сверстников. Для этого тьютор должен обладать определенной харизмой, а также навыком применения поведенческих стратегий не только в работе с аутичным ребенком, но и с его сверстниками (Schepis, Reid, Ownbey & Parsons, 2001). Применяя подсказки и поощрения при обучении аутичного ребенка реагировать на инструкции, тьютор должен научить сверстника обращаться к ребенку с РАС с инструкциями и поощрять его. Например, когда учитель дает задание в классе списать с доски предложение, вместо тьютора к ребенку обратится его сверстник и скажет: «Андрей, нужно переписать с доски. Смотри, как я делаю». Но для того чтобы прийти к этому, на начальном этапе тьютору необходимо обучить ученика обращаться к аутичному ребенку и направлять его, а также объяснить, что тот должен смотреть на сверстника и реагировать на его обращения.

Этот вид обучения на начальном этапе может выполняться в паре, когда тьютор дает обоим детям одно задание на двоих, учит каждого из них обращаться к партнеру и выполнять инструкции друг друга по очереди (Narrower & Dunlap, 2001). Тьютор должен использовать поощрения как для аутичного ребенка, так и для его сверстника – часто хвалить, предоставлять жетоны, наклейки и др. Также тьютор должен постепенно уменьшать подсказки и отдаляться, чтобы у детей была возможность взаимодействовать друг с другом без его вмешательства.

Социальное взаимодействие со сверстниками

Отдельной целью инклюзии является работа над социализацией и социальным взаимодействием.

Взаимодействие сверстников с аутичными детьми можно представить в виде шкалы, начало которой может включать негативное отношение к ребенку с РАС, в крайних случаях выражаемое в форме издевательств или физического насилия, или же полностью противоположно – дружественным и близким отношением к ребенку (рис. 2).

Данный спектр взаимоотношений является показательным не только в отношении детей с аутизмом, но и во взаимоотношениях с любым ребенком. Основная задача инклюзии в этой области – научить ребенка с РАС необходимым навыкам, для того чтобы как можно скорее прийти к развитию дружественных взаимоотношений, даже если они будут развиваться только с одним из сверстников, а не с целой группой. При наличии у аутичного ребенка характерных дефицитов в развитии навыков социализации, вряд ли следует ожидать, что он окажется в центре постоянного внимания со стороны сверстников и займет лидерскую позицию.

Инклюзивная среда представляет собой необходимую и, вероятно, единственную среду, в которой могут развиваться навыки, приведенные ниже.

1. Навыки «социального выживания». При наличии обид и издевательств со стороны сверстников, аутичный ребенок должен приобрести навыки понимания и решения социальных проблем. Эта задача является особенно сложной для ребенка с РАС, который не всегда может распознать проблему, быстро и адекватно на нее отреагировать (Ross & Horner, 2009). В данном случае «социальные истории» как стратегия вмешательства в комбинации с праймингом, моделированием необходимых реакций и предоставлением обратной связи могут быть эффективными, научить аутичного ребенка правильно оценивать ситуацию и защищать свое достоинство.

2. Навыки включения в коллектив и привлечения к себе внимания сверстников. Данные навыки могут способствовать преодолению социальной отстраненности и неприятия со стороны сверстников. Для достижения целей необходима интенсивная работа над развитием сильных сторон аутичного ребенка и поиском общих со сверстниками интересов (Taubman, Leaf, McEachin, 2011). В данном случае эффективны стратегии «натурального обучения», обучения ключевым навыкам и подкрепления инициативы по отношению к сверстникам. Также целесообразно включение стратегий самоуправления и самоконтроля.

3. Навыки взаимодействия и сотрудничества со сверстниками. Для того чтобы сверстник мог выступать в роли посредника или тьютора, задачей педагогического



Рис. 2. Взаимодействие сверстников с аутичными детьми

коллектива является обучение ребенка сотрудничать со сверстником – выполнять его инструкции, обращаться к нему с запросами, отвечать на вопросы, участвовать в игровой деятельности и т. д. (Taubman, Leaf, McEachin, 2011). Также важно работать над уменьшением контроля со стороны взрослых и переносом такового над действиями ребенка на сверстника. В данном случае эффективны стратегии отсроченных поощрений, постепенного уменьшения подсказок, среди которых основная – включение посредством сверстников.

4. Развитие дружественных взаимоотношений и предоставление эмоциональной поддержки. В данном случае, когда общение со сверстником формируется в развитии близких дружеских взаимоотношений, в помощь аутичному ребенку могут прийти дополнительные виды терапии, которые выходят за рамки инклюзии. Таким видом терапии может стать метод развития взаимоотношений, с помощью которого выполняются вмешательство, формирование навыков дружбы и эмоциональной поддержки (Gutstein & Sheely, 2003). Также развитие данных навыков можно осуществлять с помощью поведенческого подхода и отдельных упражнений для расширения понимания перспективы другого человека, социальной осведомленности и других важных компонентов человеческих взаимоотношений (Taubman, Leaf, McEachin, 2011).

Выводы

Процесс инклюзии детей с аутизмом в общеобразовательную систему может отличаться от включения таковых с другими расстройствами и особенностями развития. Такие характерные черты, как недоразвитие навыков речи и социального взаимодействия, моторные нарушения, отсутствие баланса в интеграции сенсорных стимулов, пристрастие к рутинным действиям и узкий круг интересов могут стать существенной преградой для включения ребенка с аутизмом, независимо от уровня развития интеллекта или академических способностей (Joseph, Tager Flusberg & Lord, 2002). Для того чтобы дети с РАС могли преодолеть данные сложности и обучаться в обычном классе, требуется применение специфических методов и стратегий, эффективность которых доказана в исследовательской литературе. Оценка уровня того «багажа» знаний и способностей, с которым ребенок начинает

получать образование, помогает выделить дополнительные цели для обучения, помимо приобретения академических навыков, а также выбрать методы, соответствующие его возможностям (Sundberg, 2008).

Стратегии включения представляют собой широкий спектр разнообразных методов обучения, с тем или иным уровнем сопровождения и интенсивности поддержки, и в большинстве основываются на АВА. Большая часть методов включает использование методологии подсказок, поощрений и структурализации обучающего процесса. Данные стратегии применяются в комплексе, уровень сопровождения и использования которых зависит как от индивидуальных способностей ребенка, так и от динамики его развития при включении в коллектив нормативно развивающихся сверстников. Постепенный переход от сопровождения взрослым к тьюторству сверстников и самостоятельному управлению собственной деятельностью позволяет аутичному ребенку приобрести необходимые навыки и успешно выполнить школьную инклюзию (Harrower & Dunlap, 2001). Кроме того, при самом включении в коллектив для приобретения академических знаний ребенок с аутизмом должен получить функциональные навыки социального взаимодействия, которые являются необходимыми для «выживания» в любой социальной среде, не только в образовательной. Умение отстаивать свои права и свое достоинство, найти общие интересы со сверстниками, сотрудничать и взаимодействовать с ними, а также поддерживать дружбу и близкие отношения – все эти навыки необходимы для достойной жизни в социуме и являются предпосылкой к дальнейшей самостоятельной жизни вне школы (Taubman, Leaf, McEachin, 2011).

Процесс инклюзии требует слаженной работы педагогического коллектива, применения специфических методов и методик, восприятия инклюзии как процесса и большого эмоционального вклада. Комплексность процесса инклюзии, как и комплексность человеческих взаимоотношений, не имеет единственного пути решения всех проблем и затруднений. Особенности каждого ребенка с аутизмом, возможности среды, куда он будет включен, профессионализм и мотивация педагогов представляют собой сложный механизм факторов, для отлаженной работы которого необходим выбор целей и стратегий инклюзии на индивидуальной основе.

