

АУТИЗМ и нарушения развития

Autism and Developmental Disorders (Russia)

№ 1 (66)

2020



12+

Научно-практический журнал

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ)

Главный редактор:

Хаустов А.В., кандидат педагогических наук, директор Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

Редакционный совет:

Алехина С.В., председатель редакционного совета, кандидат психологических наук, доцент, директор Института проблем интегрированного (инклюзивного) образования, проректор по инклюзивному образованию МГППУ

Ахутина Т.В., доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова

Бородина Л.Г., кандидат медицинских наук, врач-психиатр, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии МГППУ

Волосовец Т.В., кандидат педагогических наук, директор ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»

Горбачевская Н.Л., доктор биологических наук, руководитель научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ

Дименштейн Р.П., член собрания учредителей, член правления, член экспертного совета РБОО «Центр лечебной педагогики»

Левченко И.Ю., доктор психологических наук, заведующая лабораторией инклюзивного образования Института специального образования и комплексной реабилитации МГППУ

Морозов С.А., кандидат биологических наук, председатель Общества помощи аутичным детям «Добро», ведущий научный сотрудник Центра дошкольного, общего, дополнительно и коррекционного образования ФГБУ ФИРО РАНХиГС

Орехова Е.В., кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Гётеборгского университета (Швеция)

Пови К., директор Центра аутизма Национального общества аутизма (Великобритания)

Симашкова Н.В., доктор медицинских наук, заведующая отделом детской психиатрии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья»

Шведовская А.А., кандидат психологических наук, начальник Управления информационными и издательскими проектами, доцент кафедры возрастной психологии факультета Психологии образования МГППУ

Шпицберг И.Л., руководитель Центра реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», член правления Международной ассоциации «Autism Europe»

Эдельсон С.М., PhD, исполнительный директор Центра исследований аутизма (США)

Редакционная коллегия:

Власова О.А., ответственный секретарь, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

Садикова И.В., редактор, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

Шведовский Е.Ф., ответственный секретарь, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

Editor in Chief:

Khaustov A.V., PhD in Education, director of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD of MSUPE

The Editorial Council:

Alekhina S.V., chairman of the editorial council, PhD in Psychology, associate professor, director of the Institute of Integrated (Inclusive) Education, the Deputy Rector for Inclusive Education of MSUPE

Akhutina T.V., Doctor of Psychology, chief researcher of the laboratory of neuropsychology of the faculty of psychology of Lomonosov Moscow State University

Borodina L.G., PhD in Medicine, psychiatrist, associate professor of the department of clinical and judicial psychology of the faculty of judicial psychology of MSUPE

Volosovets T.V., PhD in Education, director of Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education

Gorbachevskaya N.L., Doctor of Biology, the head of the scientific laboratory of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD of MSUPE

Dimenshtein R.P., member of the constituent assembly, member of the board, member of the expert council, Center for Curative Pedagogics

Levchenko I.Y., Doctor of Psychology, the head of the laboratory of inclusive education in the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation of MSPU

Morozov S.A., PhD in Biology, president of Society of Assistance to Autistic Children «Dobro», senior researcher at the center for pre-school, general, supplementary and remedial education of Federal Education Development Institute of RANEPА

Orehkova E.V., PhD in Psychology, leading researcher of the University of Gothenburg (Sweden)

Povey C., director of the Center for Autism of National Autistic Society (Great Britain)

Simashkova N.V., Doctor of Medicine, the head of the department of child psychiatry of the Mental Health Research Centre

Shvedovskaya A.A., PhD in Psychology, the head of the department of information and publishing projects, associate professor of the Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology of Education of MSUPE

Spitzberg I.L., director of the Rehabilitation Center for Disabled Children «Our Sunny World», member of the board of the International Association Autism Europe

Edelson S.M., PhD in Psychology, executive director of the Autism Research Institute (USA)

The Editorial Board:

Vlasova O.A., executive secretary, methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD of MSUPE

Sadikova I.V., editor, methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD of MSUPE

Shvedovskiy E.F., executive secretary, methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD of MSUPE

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Научно-практический журнал

Т. 18. № 1 (66) — 2020

Специальный выпуск

по итогам V международной научно-практической конференции
«Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность»

AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS (RUSSIA)

Scientific and practical journal

Vol. 18. No 1 (66) — 2020

The special issue

on the V International Scientific-Practical Conference
«Inclusive Education: Consistency & Continuance»

Московский государственный психолого-педагогический университет
Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения
детей с расстройствами аутистического спектра
Moscow State University of Psychology & Education
Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support
to Children with ASD



СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	3
ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>А.И. Федорова, А.М. Щербакова</i> Сравнительное исследование отношения к различным группам людей с ограниченными возможностями здоровья в России и Израиле	4
<i>Л. Шакед</i> Инклюзивное образование: политические аспекты и изменения. Права, изложенные в поправках к Закону Государства Израиль «О специальном образовании» (1988 г.)	14
<i>А.Э. Симановский</i> Отношение к совместному обучению детей с инвалидностью и здоровых детей у студенток педагогических специальностей	24
<i>Т.Ю. Сунько</i> Представления педагогических работников об особенностях своей деятельности в инклюзивной практике	32
ИССЛЕДОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКА РАС	
<i>М.М. Иванова, Л.Г. Бородина</i> Особенности мышления у детей с аутизмом без умственной отсталости	38
МНЕНИЕ ЭКСПЕРТА	
<i>С.А. Морозов, С.С. Морозова, Т.И. Морозова</i> Некоторые проблемы инклюзии при расстройствах аутистического спектра	51
МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ	
<i>Л.В. Шаргородская</i> Особенности разработки образовательного маршрута для школьников с расстройствами аутистического спектра	62
МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ	
<i>С.В. Андреева</i> Логопедическая работа с младшими школьниками, имеющими расстройства аутистического спектра и интеллектуальные нарушения	76
<i>М.А. Гуляева, Н.М. Ефремова, Н.М. Пылаева, Т.Ю. Хотылева</i> Эффективное взаимодействие педагога и нейропсихолога в инклюзивной образовательной среде. Диагностический этап. <i>Часть 1</i>	85
ПАМЯТИ ОЛЬГИ АЛЕКСАНДРОВНЫ ВЛАСОВОЙ	97

CONTENTS

EDITOR'S NOTE	3
RESEARCH OF INCLUSIVE EDUCATION ISSUES	
<i>A.I. Fedorova, A.M. Shcherbakova</i> The Comparative of Attitudes Towards People with Disability in Russia and Israel	4
<i>L. Shaked</i> The Inclusive Education: Policy Issues and Challenges. The Rights in the Amended Special Education Law in Israel (1988)	14
<i>A.E. Simanovskij</i> Attitude to co-Education of Children with Disabilities and Healthy Children in Students of Pedagogical Specialties	24
<i>T.Yu. Sunko</i> Representations of Teachers about Their Own Work in Inclusive Practice	32
RESEARCH & DIAGNOSIS OF ASD	
<i>M.M. Ivanova, L.G. Borodina</i> Cognitive Features in Autistic Children without Intellectual Disability	38
EXPERT OPINION	
<i>S.A. Morozov, S.S. Morozova, T.I. Morozova</i> Certain Inclusion Problems in Autism Spectrum Disorders	51
COMPREHENSIVE SUPPORT MODELS	
<i>L.V. Shargorodskaya</i> Features of the Development of the Educational Route for Children with Autism Spectrum Disorders	62
EDUCATION & INTERVENTION METHODS	
<i>S.V. Andreeva</i> Speech Therapy Work with Elementary-School Children with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities	76
<i>M.A. Gulyaeva, N.M. Efremova, N.M. Pylaeva, T.U. Khotyleva</i> Effective Teacher-Neuropsychologist Interaction in an Inclusive Educational Environment. Diagnostic Stage. <i>Part 1</i>	85
IN MEMORY OF OLGA VLASOVA	97

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

EDITOR'S NOTE

Уважаемые читатели!

Вы открываете тематический номер журнала «Аутизм и нарушения развития», содержащий публикации экспертов и участников V международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность», организованной и проведенной в Москве 23–25 октября 2019 года Институтом проблем инклюзивного образования МГППУ, в течение многих лет идеологически и методически объединяющим специалистов, работающих в системе инклюзивного образования по всей нашей стране.

Опыт инклюзивного образования накапливается в отдельных организациях России уже более 20 лет, но технологичные модели работы и хорошо отработанные инклюзивные практики применяются в немногочисленных организациях. Значительная часть школ и специалистов в различных регионах России не готовы к полноценному включению детей с особыми образовательными потребностями в систему общего образования. При поступлении ребенка с проблемами развития в общеобразовательный класс или группу часто возникают серьезные трудности. Мониторинги, проводимые государственными структурами, в том числе ФРЦ, и крупными родительскими ассоциациями, показывают, что многие дети выводятся на индивидуальное обучение «на дому» в связи с недостатком у организаций компетенций по включению их в общеобразовательную среду.

Конференция «Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность», организуемая с 2011 года, позволяет обобщать и транслировать технологичный опыт организации инклюзивного образования по всей России, объединяя детские сады, школы, ППМС-центры, региональные методические центры в единую сеть.

Редакция надеется, что статьи этого номера журнала, посвященные теме инклюзии, будут полезны специалистам-практикам, научному сообществу и родителям детей с ОВЗ по всей России, и выражает благодарность авторам и рецензентам, участвовавшим в подготовке этого номера журнала.



A handwritten signature in cursive script, appearing to read 'А.В. Хаустов'.

A.V. Khaustov

CC BY-NC

ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH OF ISSUES
OF INCLUSIVE EDUCATION

**Сравнительное исследование отношения
к различным группам людей
с ограниченными возможностями
здоровья в России и Израиле**

А.И. Федорова,

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6717-6209>,

e-mail: mrs-gerda@yandex.ru

А.М. Щербакова,

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-4102>,

e-mail: shcherbakova.a.m@yandex.ru

Сравнительное исследование отношения педагогов из Российской Федерации и Государства Израиль к людям с различными формами инвалидности проводилось на разнополой выборке из 44 человек среднего возраста, работающих в образовательных учреждениях, том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья. Использован авторский диагностический комплекс А.М. Щербаковой. В обеих выборках выявлены достоверные различия в отношении к людям с инвалидностью, связанной с физической недостаточностью, и к людям с умственной отсталостью, а именно: к людям с инвалидностью большинство опрошенных в обеих странах относятся принимающе или амбивалентно, и только 30% — отвергающе, а к умственно отсталым людям проявляют принимающее отношение всего в 12% случаев. В целом исследование позволило выявить социокультурные и психологические особенности восприятия респондентами из обеих стран образа человека с ограниченными возможностями здоровья. Для российских испытуемых на первый план выходят характеристики инвалида, связанные с его немощью, указания на его чувства единичны, тогда как более трети израильских респондентов (37%) уделяют внимание внутреннему миру человека с инвалидностью, проявляя эмпатию.

Ключевые слова: отношение к людям с инвалидностью, принимающее отношение, отвергающее отношение, инклюзия, ограниченные возможности здоровья, ментальная недостаточность, умственная отсталость.

CC BY-NC

Для цитаты: Федорова А.И., Щербакова А.М. Сравнительное исследование отношения к различным группам людей с ограниченными возможностями здоровья в России и Израиле // Аутизм и нарушения развития, 2020. Т. 18. № 1 (66). С. 4–13. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180101>

The Comparative of Attitudes Towards People with Disability in Russia and Israel

Anna I. Fedorova,

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6717-6209>,
e-mail: mrs-gerda@yandex.ru

Anna M. Shcherbakova,

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-4102>,
e-mail: shcherbakova.a.m@yandex.ru

This article provides a review of comparative research on working in helping professions people's attitudes towards people with physical and intellectual disability in Russia and Israel. The sample includes 44 middle-aged persons of both genders working with students with different forms of disability as well as without any. Results suggested that diagnostic methods of Anna Shcherbakova are relevant for the multicultural researches and can be used not only for Russian-speaking sample. With those methods in both samples were found statistically significant difference in the attitudes towards people with intellectual disability and those with other forms of disabilities. Considering other disabilities category, subjects showed mostly accepting or ambivalent attitude, in 30% cases — rejecting attitude. In case of intellectual disability, it is mostly rejecting (only 12% of respondents show accepting attitude towards those people). There was also found interesting connection between gender and answers concerning possibility of people with disability to run for important political positions: women much more likely to vote for the candidate with disability than men. We also have got evidence of significantly different social, cultural and psychological ways of dealing with attitudes towards people with disability. For example, for Russian respondents the main thing about people with disabilities is their weakness and inability, and Israel respondents (37% of respondents) discuss mainly the feelings and thoughts of disable persons. The conclusion is that the further examination of those differences is necessary and can help provide more accepting environment for people with various kinds of disability.

Keywords: attitudes towards people with disability, accepting attitude, rejecting attitude, inclusion, inclusion retardation, intellectual disability.

For citation: Fedorova A.I., Shcherbakova A.M. The Comparative of Attitudes Towards People with Disability in Russia and Israel. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*, 2020. Vol. 18, no 1 (66), p. 4–13. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180101> (In Russ., abstr. in Engl.).

Тема отношения к людям с различными формами инвалидности в зарубежной и отечественной литературе

Создание принимающей среды понимается как необходимое, но не единственное

условие успешной инклюзии людей с ограничениями жизнедеятельности в социум: дополнительно к принятию и поддержке необходимо создавать условия для их самореализации [4]. Идея включающего (инклюзивного) общества предполагает, что

«включение» будет содействовать интересам каждого его члена [3].

Для того чтобы работа по построению включающего общества была результативной, необходимо изучать психологические и социокультурные аспекты отношения условно здоровых членов общества к феномену ограничений здоровья. Только опираясь на эти знания, можно разработать эффективные механизмы влияния на это отношение.

В зарубежных публикациях тема отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) широко представлена на протяжении четырех последних десятилетий. Д. Пфиффер (D. Pfeiffer) дает объемный обзор множества работ, рассматривающих различные аспекты (этнические, религиозные, культурные и др.) восприятия людей с ОВЗ и отношения к ним здоровых людей [13]. В другой своей публикации Пфиффер отмечает, что описания людей с инвалидностью уничижительны, независимо от того, где живут, чем занимаются, какую религию исповедуют те, кто дает о них отзывы. Инвалидность рассматривается как состояние унизительное, трагическое, как результат греха. Люди с ограничениями здоровья вызывают жалость, они воспринимаются как бесполезные, как бремя для окружающих и для самих себя. От людей с ограничениями здоровья ожидают не вполне адекватного поведения [14].

В современном английском языке (см., напр., [10]) используется специальный термин для описания принижающего взгляда на инвалидность и ее последствия — *ableism* (от англ. *dis-able*, и суффикса «изм», по аналогии с расизмом, сексизмом, etc.). В русскоязычной литературе аналог этому термину — «гандикапизм» был предложен О.А. Ставицким [2].

Вплоть до конца девяностых годов прошлого века в специальной литературе, затрагивающей проблемы представлений о людях с ОВЗ, имевшиеся у специалистов помогающих профессий, можно было встретить крайние мнения. Так звучали идеи о том, что качество жизни людей с ин-

валидностью настолько низкое, что самым гуманным способом помочь им является умерщвление новорожденных с недостатками развития или помощь в эвтаназии для взрослых инвалидов [15]. Отмечалось, что хотя люди помогающих профессий стараются в каждом конкретном случае разделить человека и его состояние, все же превагирует устойчивый негативный взгляд на качество жизни людей с ОВЗ, на их возможное будущее. Такой взгляд часто приводит к решениям, влекущим за собой заниженные ожидания и неуспех, снижение самооценки пациентов и утяжеление стрессового состояния [14].

В широко цитируемом исследовании К. Герхарта (K. Gerhart) и коллег также делается вывод о том, что негативное видение ситуации людьми, непосредственно занимающимися реабилитацией людей с ОВЗ, несомненно оказывает сильное влияние на их взаимодействие с пациентами [9]. В этой статье описаны результаты опроса медсестер, физиотерапевтов и другого персонала, работающего с пациентами с тяжелыми повреждениями позвоночника, и дано сравнение их ответов с ответами самих пациентов. Участники исследования отвечали на вопросы по поводу качества жизни и жизненных перспектив их пациентов, а также описывали, как они чувствовали бы себя на месте последних. Только 18% сотрудников клиники полагали, что они хотели бы продолжать жить в таком состоянии, как их пациенты, тогда как среди людей, действительно получивших травму позвоночника, 92% выражали большую радость от того, что они выжили, и испытывали благодарность врачам (среди сотрудников клиники 22% думают, что хотели бы, чтобы врачи никак не способствовали в такой ситуации их возвращению к жизни). В то время как 86% опрошенных с тяжелыми повреждениями позвоночника полагали, что качество их жизни в текущий момент есть или будет средним или немного выше среднего, среди персонала такого мнения в отношении пациентов придерживались лишь 17%. Очевидно, что представления сотрудников

клиники о качестве жизни и самооценке у людей с последствиями спинномозговой травмы значительно более негативны, чем у людей, переживших травму в действительности. Учитывая, что представления персонала серьезно влияют на подход к реабилитации, необходимо искать пути повышения осведомленности о реальном восприятии пациентами своей ситуации.

Еще в одной работе, озаглавленной «Стигма или инструмент?» («Stigma or Tool?»), описано отношение медицинских работников к аппарату ИВЛ (искусственной вентиляции легких) как к тяжелому бременю для человека. Пользователи же этого аппарата, напротив, выражали очень спокойное и положительное к нему отношение как к устройству, которое облегчает им повседневную жизнь. Таким образом, представления персонала выглядят и в этом случае гораздо более драматичными и негативными, чем представления самих людей с ОВЗ [16].

М. Мюррей (M. Murray), проработавшая 18 лет в реабилитационном центре, сформулировала ту же самую проблему не в терминах отношения к тому или иному феномену, а в терминах разницы в ожиданиях и подходах, которые существуют у работников реабилитационных центров и их клиентов [11]. Мюррей полагает необычайно важным, чтобы представления и ожидания совпадали, иначе люди действуют, исходя из ложных посылок. Например, сотрудник реабилитационного центра под влиянием своего ложного представления о том, что все люди с ОВЗ стыдятся своего «физического недостатка», предлагает клиенту подобрать работу на дому, а клиент соглашается, исходя из ложной модели «специалисту всегда виднее». Исследование Мюррей было построено на изучении «трех китов»: компонента идентичности человека с ОВЗ (чувство собственного достоинства против чувства стигмы или стыда; вида модели (медицинская против социальной) и позиции (активной или пассивной)) [11]. Описываемое исследование показало, что большинство сотрудников и клиентов ре-

абилитационных центров продолжают существовать и рассуждать в рамках именно медицинской модели, доминирование которой, с точки зрения автора, необходимо переломить.

Ряд исследований посвящены выявлению отношения к людям с ментальными особенностями [8; 12]. В некоторых из них описаны подходы к формированию принимающего отношения к данной категории людей с ОВЗ. Так, например, во время формирующего эксперимента, описанного в работе Н. Эндрю (N. Andrew) и др. [8], студенты посещали семьи, в которых есть дети с интеллектуальной недостаточностью (ИН), и наблюдали за взаимодействием внутри семьи с таким ребенком. После этого визита 70% студентов отметили, что у них улучшилось отношение к детям с ИН, 27,8% студентов рассказали об углублении понимания семейных взаимоотношений в случае наличия в семье ребенка с ИН, и 20,3% отметили новое для себя осознание ребенка с ИН как личности. Также улучшились ожидания этих студентов по поводу автономии таких детей во взрослом возрасте. Студенты оценивали посещение семей как «приятное и информативное» [8, с. 316]. М. Орманн (M. Oergmann) описывает специальный курс, призванный улучшить отношение к людям с ОВЗ, который состоит из трех частей: вводного теоретического обучения, симулированных ситуаций терапии и прямого общения как с людьми с ОВЗ, так и со специалистами-реабилитологами. Отношение этих студентов значительно улучшилось, и даже через год после эксперимента было существенно более дружелюбным, чем отношение студентов, не проходивших такого курса [12].

Отечественная психология с начала этого века также обращается к теме отношения общества к людям с ОВЗ и его психологическим аспектам. Так, в исследовании Т.И. Янданской было проведено изучение отношения студентов (будущих педагогов) к людям с инвалидностью с использованием методики неоконченных предложений и проективного рисунка «я и инвалид» [7].

Масштабное исследование социально-психологических факторов интеграции детей с ОВЗ выполнено в Санкт-Петербурге и Псковской области Н.Н. Соловьевым [1]. Нами было проведено исследование психологических аспектов инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья [5]. Были получены данные, характеризующие разницу в отношении к людям с физической и психической/ментальной инвалидностью. Результаты убедительно свидетельствуют о том, что отношение к людям с ментальной инвалидностью в основном является отвергающим и пренебрежительным, в то время как люди с физической инвалидностью вызывают уважение и сопереживание. На основе полученных данных определены предпосылки, необходимые для успешной инклюзии детей с ОВЗ.

Таким образом, мы видим, что как зарубежные, так и отечественные исследования свидетельствуют о сложном и неоднозначном отношении к людям с ОВЗ. Для уточнения стратегии построения полноценной инклюзивной среды для всех людей с ограничениями здоровья данная проблема требует дальнейшего изучения.

Эмпирическое исследование отношения к людям с инвалидностью

Цель исследования

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось изучение особенностей отношения к различным группам людей с ОВЗ в связи с социокультурными различиями. В исследовании приняли участие респонденты из Российской Федерации (г. Москва) и Государства Израиль (г. Тель-Авив).

Были поставлены задачи:

- провести апробацию предложенного нами диагностического комплекса [5] на иноязычной выборке, оценить возможность его использования при проведении исследования на иноязычной выборке;
- выявить различия в отношении представителей указанных стран к людям с фи-

зическими и психическими формами инвалидности.

Приступая к исследованию, мы предполагали, что:

- апробируемый диагностический комплекс позволяет получить разностороннюю и полную картину отношения к людям с ОВЗ;
- отношение людей из страны с большим периодом проводимой государством политики поддержки и интеграции в общество людей с ОВЗ будет отличаться более высоким уровнем принятия таких людей.

Характеристика участников

В нашем исследовании приняли участие 44 человека из России и Израиля (29 и 15 соответственно), 14 мужчин и 30 женщин в возрасте от 28 до 67 лет. Средний возраст испытуемых составляет 44 года, большая часть участников (32 человека) входят в возрастную группу 35–50 лет, возрастные группы «до 30» и «после 60» представлены минимально (два и три человека соответственно). Все наши испытуемые являются профессиональными педагогами и работают в образовательных учреждениях разного уровня, где обучаются в том числе и дети с ОВЗ.

Испытуемые из Израиля не являются эмигрантами или потомками эмигрантов из России или стран бывшего Советского Союза, и заполняя опросники, пользовались своим родным языком (ивритом). В дальнейшем их ответы были переведены на русский язык.

Метод

Исследуя различные аспекты отношения к людям с инвалидностью и отдельно — к одной из групп инвалидов (людям с интеллектуальной недостаточностью), мы применяли упомянутый авторский диагностический комплекс А.М. Щербаковой, состоящий из анкеты, авторской методики выявления индивидуального содержания понятий (ВИСП) и модифицированной методики «Дерево» (Pip Wilson).

Анкета состояла из следующих вопросов:

1. Дайте определение слову «инвалид».

2. Как вы считаете, должны ли дети-инвалиды обучаться вместе с обычными детьми?

3. Проголосовали бы вы за кандидата в президенты, имеющего инвалидность?

4. Как бы вы отнеслись к тому, что ваш ребенок вступил в брак с инвалидом?

5. Считаете ли вы, что наше общество толерантно относится к инвалидам?

6. Достаточно ли инвалидам государственной поддержки?

7. Случалось ли вам оказывать помощь инвалиду? Если да, то какую?

Методика ВИСП разработана на основе «дидактического синквейна». Синквейн, как следует из названия (от фр. *cinq* — пять), представляет собой пятистрочную стихотворную форму, разработанную в начале XX века американской поэтессой Аделаидой Крэпси (Adelaide Crapsey) на основе японской поэзии. Упрощенная разновидность синквейна, так называемый «дидактический синквейн», применяется в педагогике. Использование синквейна в качестве инструмента психологической диагностики и способ его интерпретации с обращением к лексико-семантическому анализу были впервые предложены А.М. Щербаковой [6]. Богатый лексический материал, полученный в условных стихотворениях, позволяет составить представление о психологических аспектах отношения к инвалидам в целом и умственно отсталым людям в частности.

Испытуемым предлагалось составить два условных стихотворения: одно для слова «инвалид», другое для выражения «умственно отсталый человек».

Методика «Дерево» была использована следующим образом: из нескольких фигур на дереве испытуемые выбирают фигурку человечка, которая соответствует, по их представлениям, положению инвалида, и дают краткое объяснение своему выбору. Такой же вопрос далее задается и по положению умственно отсталого человека. Методика носит проективный характер и дает возможность выявить представление об образе инвалида (и умственно отсталого человека — во втором случае) как на вербальном, так и на невербальном уровне.

Результаты исследования

Полученные результаты позволяют составить некоторое представление об отношении представителей помогающей профессии (педагогов) среднего возраста из России и Израиля к людям с инвалидностью, в том числе и к людям с умственной отсталостью.

Большинство опрошенных нами (86%) имеют личный опыт помощи людям с инвалидностью, от эпизодического до регулярного, многие взаимодействуют с инвалидами по ходу своей трудовой деятельности (52%), а некоторые — в семейной жизни. Само слово «инвалид» как российские, так и израильские респонденты склонны понимать как «человек с физическими или умственными ограничениями» (что следует как из даваемых ими определений, так и из ответов на другие вопросы), и их отношение к таким людям дифференцируется в зависимости от вида инвалидности.

Подавляющее большинство испытуемых (77%) из обеих стран убеждены, что общество относится к инвалидам нетолерантно, и что людям с инвалидностью не хватает помощи и поддержки от государства (70%); и хотя объективно объем государственной помощи в России и Израиле существенно различается, на ответы это никак не повлияло. Представляется важным отметить, что многие люди, таким образом, осознают проблему нетолерантности и недостаточности усилий по включению людей с ограниченными возможностями здоровья в социум.

Ответы на вопросы анкеты в остальном не соотносятся с данными, полученными при анализе собранного из условных стихотворений лексического материала. Зачастую респондент утверждает, что одобрил бы брак своего ребенка с человеком, имеющим инвалидность, и что проголосовал бы за кандидата в президенты с инвалидностью, но, описывая инвалида в условном стихотворении, высказывается о таком человеке как о «неполноценной личности», как об «убогом» и «беспомощном человеке».

При этом любопытно, что положительные и отрицательные ответы на вопрос «Проголосовали бы вы за кандидата в президенты, имеющего инвалидность?» равномерно распределяются в обеих частях выборки (российской и израильской), зато существенно отличаются в зависимости от пола (критерий Манна–Уитни: Хи-квадрат Пирсона, с поправкой на непрерывность — 0,63, асимпт. знач. 0,128). Так, большинство мужчин не стали бы голосовать за кандидата с инвалидностью, а среди женщин, напротив, у такого кандидата было бы достаточно много сторонников (50% опрошенных женщин ответили «да»). Некоторые ответы указывали на значение личностных качеств: «Зависит от того, каков инвалид: Рузвельт в инвалидной коляске прекрасно функционировал как президент Соединенных Штатов. А у кого-то болит коленка, и он не ходит даже в магазин. Каждый случай индивидуален» (ответ респондентки из Израиля).

Анализ лексико-семантического материала показал прежде всего, что к людям с инвалидностью в целом большинство опрошенных в обеих странах относятся принимающе (34%) или амбивалентно (36%), и только 30% — негативно, а к умственно отсталым людям — отвергающе (61%), при том, что амбивалентных высказываний — 27%, а принимающих — всего 12%. Эта разница имеет статистическую значимость (по критерию Манна-Уитни при коэффициенте 0,72, асимпт. знач. 0,124) и полностью соотносится с данными, полученными в предыдущих исследованиях [2; 6].

Наиболее интересные результаты получены нами при анализе оснований негативной части высказываний о людях с инвалидностью в двух подгруппах выборки.

В лексическом материале, относящемся к понятию «инвалид», для российских испытуемых на первый план выходят характеристики, связанные с нарушениями здоровья, собственно с немощью, слабостью, болезнью (48%). Следом идут мотивы неполноценности, ущербности (23%), в то время как указание на эмоции и чувства присутствует у незначительного ко-

личества опрошенных (6%). Российские респонденты дают в основном негативные коннотации: отмечают, что инвалид *не* делает, к чему он *не* способен (например, «не понимает, не сознает, не ведает», «не думает», «не оценивает»).

У израильских же респондентов, напротив, значительно чаще встречается указание на переживание эмоций и чувств (37%). С этим согласуется и то, что поясняя свой выбор той или иной фигурки на картинке «Дерево», израильтяне, вместо обычного описания от третьего лица, дают реплики, которые они приписывают инвалиду или умственно отсталому человеку (например, для описания умственно отсталых людей: «я одинок и отвержен», «может быть, оставьте меня в покое и не будете столько требовать от меня», «меня ничто не заботит»; для описания инвалидов: «почему нет у меня друзей?», «я пытаюсь быть как все», «эй, я справляюсь с любыми проблемами!», «может быть, кто-то обратит на меня внимание?»).

Мы можем предположить, что израильские респонденты уделяют значительное внимание внутреннему миру инвалида, фактически, в каком-то смысле они ставят себя на его место, т.е. проявляют эмпатию.

Умственно отсталого человека респонденты обеих стран описывают как недалекого, слабоумного, тупого, заторможенного (75%). На второе место выходит (часто вдобавок к первому) мотив неполноценности и ущербности (39%), также встречающийся в обеих подгруппах выборки, при этом российские участники исследования чаще говорят о неадекватности (и даже опасности), а израильские — о герметичной закрытости таких людей. В целом респондентам из обеих стран значительно труднее увидеть в умственно отсталом человеке его сильные стороны или какой-то потенциал, они говорят о пустоте, дегенерации, о том, что такой человек — обуза. В единичных случаях (два россиянина и три израильтянина) встретились суждения, что он «тоже человек», что ему свойственно простодушие, что он непосредственный, добродушный и могущий.

Выводы

Диагностический инструментарий, использованный в исследовании, позволяет получить разностороннюю и полную картину отношения к людям с ОВЗ независимо от языка предъявления.

Не подтвердилось предположение о том, что отношение людей из страны с более длительным периодом проводимой государством политики поддержки и интеграции в общество людей с ОВЗ будет отличаться более высоким уровнем принятия таких людей. В обеих выборках выявлена статистически подтвержденная разница в отношении к людям с инвалидностью, связанной с физической недостаточностью, и к людям с умственной отсталостью. Получены интересные факты значимых различий между мужчинами и женщинами обеих стран по вопросу возможности участия инвалидов в общественно-политической жизни. Выявлены определенные качественные различия в отношении к людям с ОВЗ представителей разных стран.

В целом можно сделать предварительный вывод о том, что на отношение влияет не только и не столько проводимая государством политика и внедряемая в нем систе-

ма мер по комплексной поддержке людей с ОВЗ, сколько широко распространенные в современном социуме ценности и нормы, такие как идеалы достижений, успешности, здоровья, красоты (соответствующей определенным стандартам) и т.п., которые преобладают в сознании большинства людей.

Заключение

Отношение к людям с ОВЗ неоднозначно в странах с различным социокультурным контекстом. При этом к людям с интеллектуальной недостаточностью отношение преимущественно отвергающее. Дальнейшее изучение выявленных особенностей позволит более прицельно работать над созданием полноценной принимающей среды.

Особенно важным в такой работе представляется изменение восприятия образа умственно отсталого человека как полностью несостоятельного, так как такая позиция условно здорового общества не дает возможности людям с ментальной недостаточностью войти в социум и реализовать свой потенциал, а социуму — обогатиться этим потенциалом. ■

Литература

1. Соловьев Н.Н. Социально-психологические факторы интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья: Дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2003. 206 с.
2. Ставицкий О.А. Гандикапизм: психологический анализ: монография / О.А. Ставицкий. Ровно: Принт Хаус, 2013. 352 с.
3. Шеманов А.Ю., Попова Н.Т. Инклюзия в культурологической перспективе // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 74–82.
4. Щербакова А.М. Психологические аспекты реабилитационной среды / Другое детство: Сб. научных статей. Москва: [МГППУ], 2009. 343 с. С. 239–249. ISBN 978-5-89774-403-9.
5. Щербакова А.М. Психологические аспекты инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2013. Т. 13. № 2. С. 67–74.
6. Щербакова А.М., Баскакова Ю.В. Изучение внутренней позиции личности и отношения к собственной инвалидности слепых и слабовидящих молодых людей с помощью методики «Синквейн» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 6. № 3. С. 208–226. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/3/Scherbakova_Baskakova.phtml (дата обращения: 06.03.2020).
7. Янданова Т.И. Социально-психологические аспекты отношения молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Бурятского Государственного Университета. 2013. № 5. С. 46–51.
8. Andrew N.R., Siegel B.S., Politch L., Coulter D. Teaching medical students about children with developmental disabilities. *Ambulatory Child Health*, 1998, no. 4, pp. 307–316.

9. Gerhart K.A., Koziol-McLain J., Lowenstein S.R., Whiteneck G.G. Quality of Life Following Spinal Cord Injury: Knowledge and Attitudes of Emergency Care Providers. *Annals of Emergency Medicine*, 1994, vol. 23, no. 4, pp. 807–812. doi:10.1016/s0196-0644(94)70318-3
10. Miller P., Parker S., Gillinson S. *Disablism: How to Tackle the Last Prejudice*. London: Demos, 2004. 81 p. Pp. 12–13. ISBN 978-1841801247.
11. Murray M. *The Measurement of Beliefs, Attitudes, and Roles Related to Disability in a Sample of Rehabilitation Professionals and Clients: dissertation for the degree of Ph.D / Indiana University of Pennsylvania*. Indiana, 2010. 205 p.
12. Oermann M.H., Lindgren C.L. An educational program's effects on students' attitudes toward people with disabilities: a 1-year follow-up. *Rehabilitation Nursing*, 1995, vol. 20, no. 1, pp. 6–10. doi:10.1002/j.2048-7940.1995.tb01585.x
13. Pfeiffer D. A Bibliography of Studies on Religious, Cultural, Ethnic, and National Perspectives on Disability. *Disability Studies Quarterly*, 2002, vol. 22, no. 4, pp. 178–193. doi:10.18061/dsq.v22i4.384
14. Pfeiffer D., Ah Sam A., Guinan M., Ratliffe K.T. et al. Attitudes Toward Disability in the Helping Professions. *Disability Studies Quarterly*, 2003, vol. 23, no. 2, pp. 132–149.
15. Sinai A., Strydom A., Hassiotis A. Evaluation of medical students' attitudes towards people with intellectual disabilities: A naturalistic study in one medical school. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 7 (2013), pp. 18–26. doi:10.1108/20441281311294666
16. Singer P. *Practical Ethics / 2nd ed.* New York: Cambridge University Press, 1995. 396 p. ISBN 978-0521439718.

References

1. Solov'ev N.N. *Sotsial'no-psikhologicheskie faktory integratsii v obshchestvo detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: Dis. ... kand. psikhol. nauk [Sociopsychological factors of integrating disabled children into society: Dissertation for the degree of candidate of sciences in psychology]*. Saint Petersburg, 2003. 206 p.
2. Stavitskii O.A. *Gandikapizm: psikhologicheskii analiz: monografiya / O.A. Stavitskii [Handicapism: psychological analysis: Monography]*. Rivne: Print Khaus, 2013. 352 p.
3. Shemanov A.Yu., Popova N.T. *Inklyuziya v kul'turologicheskoiūperspektive [Inclusion in Culturological Perspective]*. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, vol. 16, no. 1, pp. 74–82.
4. Shcherbakova A.M. *Psikhologicheskie aspekty reabilitatsionnoi sredy [Psychological aspects of rehabilitating environment]*. In *Drugoe detstvo: Sb. nauchnykh statei [Other childhood: Compiled scientific works]*. Moscow: [Moscow State University of Psychology and Education], 2009. 343 p. Pp. 239–249. ISBN 978-5-89774-403-9.
5. Shcherbakova A.M. *Psikhologicheskie aspekty inklyuzii detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Psychological aspects of the inclusion of children with disabilities]*. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov [Mental Health of Children and Adolescents]*, 2013, vol. 13, no. 2, pp. 67–74.
6. Shcherbakova A.M., Baskakova Yu.V. *Izuchenie vnutrennei pozitsii lichnosti i otnosheniya k sobstvennoi invalidnosti slepykh i slabovidyashchikh molodykh lyudei s pomoshch'yu metodiki «Sinkvein» [Studying the inner stance of personality and attitude towards one's own disability of young blind and visually impaired people using the cinquain method] [Web resource]*. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological-Educational Studies]*, 2014, vol. 6, no. 3, pp. 208–226. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/3/Scherbakova_Baskakova.phtml (Accessed 06.03.2020).
7. Yandanova T.I. *Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty otnosheniya molodezhi k litsam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Sociopsychological aspects of young people's attitude towards people with disabilities]*. *Vestnik Buryatskogo Gosudarstvennogo Universiteta [Buryatia State University Herald]*, 2013, no. 5, pp. 46–51.
8. Andrew N.R., Siegel B.S., Politch L., Coulter D. Teaching medical students about children with developmental disabilities. *Ambulatory Child Health*, 1998, no. 4, pp. 307–316.
9. Gerhart K.A., Koziol-McLain J., Lowenstein S.R., Whiteneck G.G. Quality of Life Following Spinal Cord Injury: Knowledge and Attitudes of Emergency Care Providers. *Annals of Emergency Medicine*, 1994, vol. 23, no. 4, pp. 807–812. doi:10.1016/s0196-0644(94)70318-3

10. Miller P., Parker S., Gillinson S. *Disablism: How to Tackle the Last Prejudice*. London: Demos, 2004. 81 p. Pp. 12–13. ISBN 978-1841801247.
11. Murray M. *The Measurement of Beliefs, Attitudes, and Roles Related to Disability in a Sample of Rehabilitation Professionals and Clients: dissertation for the degree of Ph.D / Indiana University of Pennsylvania*. Indiana, 2010. 205 p.
12. Oermann M.H., Lindgren C.L. An educational program's effects on students' attitudes toward people with disabilities: a 1-year follow-up. *Rehabilitation Nursing*, 1995, vol. 20, no. 1, pp. 6–10. doi:10.1002/j.2048-7940.1995.tb01585.x
13. Pfeiffer D. A Bibliography of Studies on Religious, Cultural, Ethnic, and National Perspectives on Disability. *Disability Studies Quarterly*, 2002, vol. 22, no. 4, pp. 178–193. doi:10.18061/dsq.v22i4.384
14. Pfeiffer D., Ah Sam A., Guinan M., Ratliffe K.T. et al. Attitudes Toward Disability in the Helping Professions. *Disability Studies Quarterly*, 2003, vol. 23, no. 2, pp. 132–149.
15. Sinai A., Strydom A., Hassiotis A. Evaluation of medical students' attitudes towards people with intellectual disabilities: A naturalistic study in one medical school. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 7 (2013), pp. 18–26. doi:10.1108/20441281311294666
16. Singer P. *Practical Ethics / 2nd ed*. New York: Cambridge University Press, 1995. 396 p. ISBN 978-0521439718.

Информация об авторах

Федорова Анна Ильинична, магистр психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6717-6209>, e-mail: mrs-gerda@yandex.ru

Щербакова Анна Михайловна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-4102>, e-mail: shcherbakova.a.m@yandex.ru

Information about the authors

Anna I. Fedorova, a master's degree in psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6717-6209>, e-mail: mrs-gerda@yandex.ru

Anna M. Shcherbakova, PhD in Education, Professor, Chair of Special Psychology & Rehabilitation, Faculty of Clinical & Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-4102>, e-mail: shcherbakova.a.m@yandex.ru

Получена 04.02.2020

Received 04.02.2020

Принята в печать 04.02.2020

Accepted 04.02.2020

Инклюзивное образование: политические аспекты и изменения. Права, изложенные в поправках к Закону Государства Израиль «О специальном образовании» (1988 г.)

Л. Шакед,
Педагогический колледж Орот,
г. Реховот, Государство Израиль
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4918-1629>,
e-mail: leasha000@gmail.com

Рассматривается влияние Закона Государства Израиль «О специальном образовании» (1988 г.) (Special Education Law (1988 г.)) и поправок к нему, внесенных в 2002 и 2018 годах, на политику распределения учащихся по школам в соответствии с инклюзивным подходом. Критика системы распределения бюджета без учета концепции безбарьерной среды, а также неравномерности распределения ресурсов между учащимися в организациях специального образования и учащимися, интегрированными в систему общего образования, привела к введению поправки № 11 в закон о специальном образовании. Сделан вывод о том, что на фоне предпринимаемых в рамках государственной политики усилий по расширению доступа к общему образованию в образовательных учреждениях (принятия прогрессивного законодательства, увеличения государственного финансирования инклюзивного образования в целях обеспечения удобства и удовлетворения потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)) на местах еще сохраняется практика, когда доступ к общему образованию обеспечивается не всем. Подчеркнута необходимость внесения изменений в программы подготовки педагогов для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Ключевые слова: инклюзия, безбарьерная образовательная среда, инклюзивная педагогика, Закон Государства Израиль «О специальном образовании» (1988 г.), система образования, сопровождение в общеобразовательном классе, бюджетная политика.

Для цитаты: Шакед Л. Инклюзивное образование: политические аспекты и изменения. Права, изложенные в поправках к Закону Государства Израиль «О специальном образовании» (1988 г.) // Аутизм и нарушения развития, 2020. Т. 18. № 1 (66). С. 14–23. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180102>

The Inclusive Education: Policy Issues and Challenges. The Rights in the Amended Special Education Law in Israel (1988)

Lea Shaked,

Orot Israel college of education,
Rehovot, Israel

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4918-1629>,
e-mail: leasha000@gmail.com

This paper discusses the effects of Special Education law (1918) in Israel and amendments followed in 2002; 2018 on school placement policy and attitudes toward inclusion. The critics on differential budget to different setting that the budget doesn't support the least restrictive environment concept and inequality in the allocation of resources among students in special education and students integrated in the regular education lead to the amendment nr.11 of Special Education law. Present paper argues that while state policy makes an ongoing effort to increase access to general education by innovative legislation, increasing the state funding in order to accommodate and meet the needs of students with disabilities in inclusive education the practices of educational institutions perpetuated exclusion from general education. For regular teachers to feel confident in their ability to teach all students, a change in teacher preparation programs should be implemented. A change in teacher preparation programs still needs a profound reform.

Keywords: inclusion, least restrictive environment, inclusive pedagogy, special education law, educational system, supports in regular class and budgeting policy.

For citation: Shaked L. The Inclusive Education: Policy Issues and Challenges. The Rights in the Amended Special Education Law in Israel (1988). *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*, 2020. Vol. 18, no. 1 (66), p. 14–23. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180102> (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

*«Школа — это место, где ребенок существует как член общества, осознает свою принадлежность к нему, и в которое он вносит свой вклад»
Dewey J., «Democracy and education» [9].*

Инклюзия предполагает обучение с теми, кто воспринимается как равный [22]. Инклюзивное образование является подходом к преобразованию системы таким образом, чтобы она отвечала потребностям всех детей [1; 31]. Когда учащихся с особенностями развития включают в общеобразовательный класс, их отличия от других воспринимаются не как дефициты, а как педагогическое и социальное приобретение [7; 14]. Инклюзивное об-

разование считается образовательным процессом, который направлен на обеспечение доступа к качественному образованию, учитывающему индивидуальные особенности детей, что может быть достигнуто путем поощрения их участия в учебном процессе [5; 19].

Инклюзивный педагогический подход подразумевает оказание дополнительной поддержки или помощи, в которой нуждаются учащиеся, причем практикуется единая модель поведения по отношению ко всем, отсутствие маргинализации [11]. Браунштейн и Марино-Лапидус (Braunstein and Marino-Lapidus) [6] делают еще один шаг вперед в определении инклюзивного образования и заявляют, что «учащиеся с ограниченными возможностями здоровья должны в полной мере участвовать и

вносить свой вклад во все аспекты жизни и культуры без ограничений, создания барьеров или угрозы маргинализации» [6, с. 137]. Инклюзивная педагогика предполагает учет различий, при этом не допуская ситуаций изоляции учеников [12].

Предоставление специальных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья претерпевает стремительные изменения. Трансформация системы образования характеризуется переходом от экспертных и сервисных моделей создания специальных условий для детей с особыми образовательными потребностями к правомерным моделям [15]. Сегодня мы наблюдаем динамичные изменения в парадигме специального образования, в основе которой лежат права человека, и становимся свидетелями развития высокопрофессиональной и вызывающей дружественный интерес активной образовательной среды. Но инклюзивная педагогическая практика по-прежнему сталкивается с серьезными трудностями из-за необходимости стандартизации и повышенных требований к отчетности [20]. Шуэлка, Браун и Джонстон (Schuelka, Braun & Johnstone) [21] утверждают, что существует необходимость переосмысления двух полярных концепций образовательных ценностей, результатов и процессов, они рекомендуют отказаться от специального или коррекционного образования. Дискурс с акцентом на индивидуальных различиях опирается на логику исключения, в соответствии с которой дифференцированное обучение для одних является процессом инклюзии для всех. Иногда учащиеся находятся в учебном пространстве, но лишены возможности участвовать в совместной или групповой деятельности, поскольку задачи, которые им поручают, дифференцированы до такой степени, что их выполнение изолирует от остальных учеников, даже несмотря на физическое присутствие. Возникающая в результате этого вторичная изоляция является ключевой проблемой инклюзивного образования [2; 23].

Хотя в «*Замечаниях по проблемам инклюзии ко Всемирному докладу по мони-*

торингу образования 2020 г.» (Париж) ЮНЕСКО предоставила описание различных элементов, необходимых для развития инклюзивного образования (вовлечение государственных структур и финансирование, правовая база и политическая поддержка, учебные программы и квалификация персонала), каждая страна решает проблемы по-своему, исходя из собственных культурных особенностей и истории изоляции учащихся с особыми потребностями.

Система специального образования в Израиле

Специальное образование в Израиле регулируется следующим законодательством:

а) Законом о государственном образовании 1953 г., который предусматривает обязательный доступ детей от 3 до 18 лет к общеобразовательной программе во всех учреждениях;

б) Законом о специальном образовании, включая главу об инклюзии (добавлена в 2002 г.) и поправку № 11 от 2018 г.

В основе израильской системы образования лежит концепция безбарьерной среды, причем инклюзия может быть неполной. Концепция безбарьерной среды (минимальных ограничений среды, Least restrictive environment, LRE) означает, что дети с ограниченными возможностями здоровья должны получать образование на общих основаниях и в максимальной степени взаимодействовать с обычными сверстниками [18]. Исключение детей с ОВЗ из обычной образовательной среды должно осуществляться только в том случае, если степень тяжести инвалидности ребенка такова, что образование в обычных классах при поддержке дополнительных вспомогательных средств и дополнительных услуг не может быть удовлетворительным [8; 17].

Основные принципы построения учебного плана для детей с особыми потребностями включают обязательность выполне-

ния основного учебного плана, независимо от когнитивной функции учащихся, и обеспечение участия и прогрессивной динамики развития в рамках учебного плана путем предоставления образовательных услуг, поддержки изменений и достижения инди-

видуальных целей в рамках индивидуальной образовательной программы;

в) Законом о равных правах лиц с ограниченными возможностями здоровья, включая главу о доступности (добавлена в 2003 г.).



Рис. 1. Учащиеся с особыми образовательными потребностями в израильской системе образования (2018 г.) На основании данных Центрального статистического бюро (2019 г.) [25]



Рис. 2. Доля детей с особыми образовательными потребностями в системе образования Государства Израиль

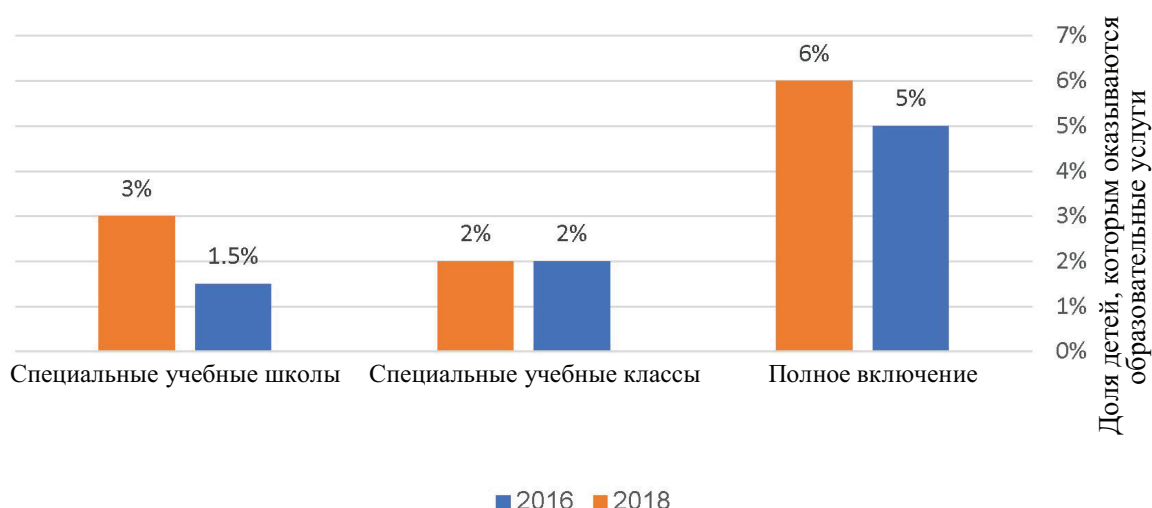


Рис. 3. Сравнение данных за 2016–2018 гг.

Приведенные на рис. 3 данные указывают на то, что доля детей, которым оказывают специальные образовательные услуги, выросла с 8,5% в 2016 году до 11% в 2018 году. Сравнение данных за эти годы также показывает, что принцип безбарьерной среды, постулированный в Законе о специальном образовании (поправка от 2002 г.), не был реализован. Число детей, которым были созданы специальные образовательные условия в 2018 году, удвоилось за последние два года. В то время как число детей, включенных в специальные классы обычных школ, не изменилось, темпы роста числа детей, принятых на общих основаниях, ниже, чем темпы роста числа учащихся специальных школ.

Необходимость внесения поправок в Закон о специальном образовании (1988 г.)

Первоначально государства, включая Израиль, приняли практику инклюзии в результате того, что группы родителей и лиц с ограниченными возможностями здоровья настаивали на законодательных изменениях, способствующих инклюзивному образованию [3]. После Саламанкской декларации 1994 г. Израиль, как и многие другие страны,

ввел инклюзивную практику в образование на государственном уровне — принятием Закона о специальном образовании (1988 г.). Закон Государства Израиль «О специальном образовании» был попыткой регламентировать процедуры и классифицировать руководящие принципы включения учащихся с особыми потребностями в безбарьерную образовательную среду. Образовательная безбарьерная среда является пространством, где образование и связанные с ним услуги предоставляются учащимся с ограниченными возможностями, которые могут участвовать в стандартном учебном процессе, получая максимально возможные баллы [18].

Закон предназначен для того, чтобы сократить число детей школьного возраста, не охваченных системой образования. Было заявлено, что специальное образование не является принадлежностью местоположения, а скорее следствием ряда образовательных, дидактических и терапевтических процедур, которые проводятся в различных условиях. Хотя Закон о специальном образовании отражает принцип, согласно которому приоритет должен отдаваться инклюзии учащихся с особыми потребностями в обычные школы, было установлено, что к 2018 году, почти через два десятилетия после принятия закона с поправками (2002 г.),

доля учащихся с особыми потребностями, интегрированных в систему общего образования, не увеличилась, а сократилась с 66 % до 56 %. Это снижение не соответствует принципу, отраженному в законе, который предусматривает помещение учащихся с особыми потребностями в безбарьерную образовательную среду. Учреждения с максимальными ограничительными условиями также являются наиболее изолирующими и предлагают наиболее жестко обусловленные услуги; образовательная безбарьерная среда способствует наибольшей интегрированности и предполагает наиболее гибкие услуги. Значительное число учащихся с ограниченными возможностями, особенно с тяжелыми формами инвалидности, по-прежнему находятся на том конце континуума, где условия получения образования наиболее ограниченные.

Критика Закона Государства Израиль о специальном образовании от 1988 г.

а) Критики израильского Закона о специальном образовании утверждают, что он рассматривает инвалидность в представлениях дефицитов и медицинской модели, а не в представлениях образовательной модели, основанной на анализе и укреплении сильных сторон и способностей.

б) Участие родителей в воспитании ребенка ограничено. Родители, хотя и имели законное право присутствовать на заседаниях приемной комиссии, не принимали активного участия в процессе принятия решений.

в) Бюджетная политика.

Министерство образования выделяет отдельное от общей системы образования финансирование для специальных учебных заведений. Правительство производит оценку ежегодных расходов на специальные школы исходя из пакета предоставляемых услуг. Такой подход не способствует реализации обширных политических задач по расширению инклюзии [15].

г) Сравнение поддержки в обычном классе и в специальных классах.

Концепция образовательной среды с минимальными ограничениями не поддерживается бюджетными средствами. Неравенство в распределении ресурсов между учащимися в рамках системы специального образования и учащимися, интегрированными в общеобразовательные учреждения, все еще существует. Учащиеся с особыми потребностями в специальных классах и специальных школах получают больше финансирования из бюджета, чем учащиеся с ОВЗ из обычных классов. Бюджет специального образования рассчитывается на основании бюджета класса с учетом дифференциации по возрасту и типу инвалидности. Детские сады, а также отдельные классы в специальных школах получают больше услуг. Например, поддержка в специализированном классе и в коррекционной школе для учащихся с аутизмом предполагает дополнительные часы в день (с 8:00 до 16:45), дополнительные дни в учебном году (во время длительных каникул, включая июль и две недели в августе). Предусмотрено 3,4 часа на одного учащегося в неделю для сопровождения педагогом, питание, транспортировку и лечение.

В обычном классе 5,4% учащихся получают право на обеспечение особых потребностей (1,85 часа на каждого). Это обязательная для каждого бюджетная поддержка. Школьный комитет решает, какой ребенок будет включен в специальную образовательную программу. Фактически 8–10% детей включены в специальные образовательные программы. Это значит, что большинство детей получают меньше поддержки. Дополнительная поддержка (2,7 часа на одного школьника) предлагается тем, у кого установлена инвалидность (что редко встречается среди обычного населения): умеренная умственная отсталость, аутизм, психические расстройства, детский церебральный паралич, редкие (орфанные) заболевания. Кроме того, эти дети получают индивидуальную помощь учителя в зависимости от степени и типа инвалидности.

До 2018 года закон предусматривал общие правила для детей с особыми потреб-

ностями, ориентированные на соблюдение прав детей в целом, а не на услуги в целях максимальной инклюзии. В силу этих причин система специального образования оставалась крайне негибкой и изолирующей и нуждалась в пересмотре. В 2009 году Министерство образования назначило общественную комиссию по экспертизе системы специального образования — комитет Дорнер [10]. На основании рекомендаций Комитета в 2018 году были внесены поправки в Закон о специальном образовании.

С 2018 года Департамент специального образования проводит эксперимент (пилотная программа) по реализации на севере Израиля действий, предусмотренных поправкой к Закону о специальном образовании. В 2020 году процесс завершится, почти через десять лет после того, как Комитет Дорнер представил свои рекомендации Министерству образования.

Критика израильской системы образования

а) Политика инклюзии признает важность поощрения инклюзивного образования, однако практика включения детей с особыми потребностями в стандартный учебный процесс редко последовательно и систематически воплощается в учебных организациях.

б) Несмотря на то, что поправка к Закону о специальном образовании (№ 11, 2018 г.) (Special Education Law (amendment nr. 11, 2018) разрешила парадокс безбарьерной образовательной среды, предложив ввести эквивалентное финансирование независимо от типа школы, в которой учится ребенок, обсуждение индивидуальных различий опирается на логику исключения, в соответствии с которой дифференцированное обучение для некоторых является

Таблица

Сравнение положений Закона о специальном образовании 1988 г. и поправки № 11

Закон о специальном образовании 1988 г.	Поправка к Закону о специальном образовании (№ 11, 2018 г.)
— Рассматривает инвалидность в представлениях медицинской модели и дефицитов	— Рассматривает инвалидность в представлениях образовательной модели, основанной на анализе и подкреплении сильных сторон и способностей
— Учащимся с особыми потребностями в специальных классах выделяют большее финансирование, чем обучающимся по общеобразовательным программам с полной инклюзией	— Каждый учащийся будет проходить специальный тест для определения своего функционального уровня. Результаты определяют вид сопровождения и финансирование
— Бюджет специального образования основан на финансировании класса с учетом дифференциации по возрасту и типу инвалидности. Детские сады, а также отдельные классы в специальных школах, получают больше услуг	— Школа получит средства, но официальные инстанции, обеспечивающие финансирование, будут осуществлять контроль за их использованием в соответствии с функциональным уровнем ребенка
— Местная приемная комиссия решает, где ребенок будет обучаться, и отдает «приоритет помещению ребенка в подходящую школу, которая не является школой специализированной», что подразумевает безбарьерную образовательную среду	— Местная комиссия реструктуризируется в Правовой комитет по соответствию критериям для предоставления специальных образовательных услуг
— Закон не гарантирует участия родителей или учителей ребенка в работе приемной комиссии	— Только родитель выбирает тип школы для своего ребенка

процессом, в который включены все. Снова возникающая в результате этого, вторичная, изоляция является ключевой проблемой инклюзивного образования [2; 21; 24].

в) Убежденность учителей в том, что они недостаточно подготовлены для преподавания ученикам с особыми потребностями, может освободить их от чувства ответственности за обучение, следовательно, укрепляется мнение о том, что некоторые ученики с ограниченными возможностями, особенно с серьезными проблемами, могут обучаться только в ресурсном классе [16].

В Израиле инклюзивное образование основано на предоставлении ряда дополнительных услуг в обычном классе, специализированном классе обычной школы и в специальных школах, которые предоставляются специальными педагогами, недипломированными работниками и помощниками учителей. Ребенку с особыми потребностями образовательные услуги параллельно оказывают штатный педагогический персонал школы и сотрудники специального образования, действия которых не всегда скоординированы.

г) Двойная система стандартного и специального образования реализована как посредством параллельной системы школ, так и программ педагогического образования, в результате которых аттестуют учителей либо общего, либо специального образования [4]. Это означает, что штатный персонал не имеет достаточной квалификации, чтобы обеспечить все индивидуальные потребности детей в регулярной системе.

Заключение

Инклюзия — это процесс. Ее следует рассматривать как непрекращающийся поиск лучших способов адаптации условий к индивидуальным особенностям детей. Речь идет о том, чтобы научиться жить, отличаясь от остальных [1].

Изучение инклюзии через призму законов об образовании и финансовых моделей может помочь государственным деятелям и педагогам понять, как распространить практику инклюзии и облегчить ее внедрение. ■

Литература

1. Ainscow M., Miles S. Developing inclusive education systems: How can we move policies forward? Manchester: University of Manchester, 2009. 9 p.
2. Allan J. The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 2006, vol. 10, no. 2–3, pp. 121–133. doi:10.1080/13603110500221511
3. Artiles A.J., Kozleski E.B., Waitoller F.R. Inclusive education: Examining Equity on Five Continents. Cambridge: Harvard Education Press, 2011. 320 p. ISBN 978-1612501154.
4. Avisar G. Vogel G. «The inclusive program was the highlight of my practicum experience»: Analyzing narratives of Israeli students — teacher following a special school placement. *ISEI: Issues of Special Education & Inclusion*, 2014, vol. 27, no. 1, pp. 65–78.
5. Buli-Holmberg J., Teyaprathaban S. Effective Practice in Inclusive and Special Education. *International Journal of Special Education*, 2016, vol. 31, no. 1, pp. 119–134.
6. Braunstein M.L., Marino-Lapidus S. A Perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 2014, vol. 1, no. 1, pp. 32–43.
7. Cosier M., Causton-Theoharis J., Theoharis G. Does access matter? Time in general education and achievement for student with disability. *Remedial and Special Education*, 2013, vol. 34, no. 6, pp. 323–332. doi:10.1177/0741932513485448
8. Dancer J.R. Kansas principals' knowledge of special education policies and procedures. Doctoral dissertation / Baker University. Kansas, 2013. 115 p.
9. Dewey J. Democracy and education. Teddington: Echo Library, 1916. P. 224.
10. Dorner Committee. Report of the Public Committee for the Examination of the Special Education System in Israel / Ministry of Education. Jerusalem, 2009 [Web resource]. URL: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Dovrut/special/dochdorner.htm> (Accessed 12.03.2020).

11. Florian L. Conceptualizing inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith & L. Florian (eds.) *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum: International Perspectives on Inclusive Education*. Volume 6. Melbourne: Emerald Group Publishing, 2015.
12. Florian L., Beaton M. Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 2018, vol. 22, no. 8, pp. 870–884. doi:10.1080/13603116.2017.1412513
13. Florian L., Black-Hawkins K., Rouse M. *Achievement and inclusion in schools*. 2nd edition. London: Routledge, 2017. 117 p. ISBN 9781138809000.
14. Giangreco N.F., Baumgart D.M., Doyle M.B. How inclusion can facilitate teaching and learning. *Intervention in School and Clinic*, 1995, vol. 30, no. 5, pp. 273–278. doi:10.1177/105345129503000504
15. Johnstone C., Lazarus S., Lazetic P., Nikolic G. Resourcing inclusion: Introducing finance perspectives to inclusive education policy rhetoric. *Prospects*, 2019, vol. 47, no. 4, pp. 339–359. doi:10.1007/s11125-018-9432-2
16. Kirby M. Implicit Assumptions in Special Education Policy: Promoting full inclusion with Learning Disabilities. *Child Youth Care Forum*, 2017, vol. 46, no. 2, pp. 175–191. doi:10.1007/s10566-016-9382-x
17. La Morte M.W. *School Law; Cases and concepts*. 9th edition. Boston: Pearson; Allyn and Bacon, 2008. 528 p.
18. Marx T.A., Hart J.L., Nelson L., Love J., Baxter C.M., Gartin B., Whitby P.J. Guiding IEP teams on meeting the least restrictive environment mandate. *Intervention in School and Clinic*, 2014, vol. 50, no. 1, pp. 45–50. doi:10.1177/1053451214532345
19. Ochoa Cervantes A. The type of participation promoted in schools is a constraint factor for inclusive education. *Alteridad*, 2019, vol. 14, no. 2, pp. 184–194. doi:10.17163/alt.v14n2.2019.03
20. Pryor J., Crossouard B. A socio-cultural theorization of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 2008, vol. 34, no. 1, pp. 1–20. doi:10.1080/03054980701476386
21. Schuelka M.J., Braun A.M., Johnstone C.J. Beyond Access and Barriers: Inclusive Education and Systems Change. *Forum for International Research in Education*. 2020, vol. 6, no. 1, 1–7. doi:10.32865/fire202061198
22. Shoulders T.L., Krei M.S. Rural secondary educators' perception of their efficacy in the inclusive education. *Rural Special Education Quarterly*, 2016, vol. 35, no. 1, pp. 23–30.
23. Slee R. *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge, 2010. 220 p. ISBN: 978-0-415-47990-5.
24. Slee R. Inclusive education: From policy to school implementation. In Clark C., Dyson A., Millward A. (eds.) *Towards inclusive schools?* London: Routledge, 2018. ISBN: 978-0-429-46908-4. Pp. 30–41. doi:10.4324/9780429469084
25. Statistical Abstract of Israel 2019 – No.70 / The Central Bureau of Statistics, Jerusalem [Web resource]. URL: https://www.cbs.gov.il/he/publications/doclib/2019/4.shnatoneducation/st04_10.pdf (Accessed 12.03.2020).

References

1. Ainscow M., Miles S. *Developing inclusive education systems: How can we move policies forward?* Manchester: University of Manchester, 2009. 9 p.
2. Allan J. The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 2006, vol. 10, no. 2–3, pp. 121–133. doi:10.1080/13603110500221511
3. Artiles A.J., Kozleski E.B., Waitoller F.R. *Inclusive education: Examining Equity on Five Continents*. Cambridge: Harvard Education Press, 2011. 320 p. ISBN 978-1612501154.
4. Avisar G., Vogel G. “The inclusive program was the highlight of my practicum experience”: Analyzing narratives of Israeli students – teacher following a special school placement. *ISEI: Issues of Special Education & Inclusion*, 2014, vol. 27, no. 1, pp. 65–78.
5. Buli-Holmberg J., Teyaprathaban S. Effective Practice in Inclusive and Special Education. *International Journal of Special Education*, 2016, vol. 31, no. 1, pp. 119–134.
6. Braunstein M.L., Marino-Lapidus S. A Perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 2014, vol. 1, no. 1, pp. 32–43.
7. Cosier M., Causton-Theoharis J., Theoharis G. Does access matter? Time in general education and achievement for student with disability. *Remedial and Special Education*, 2013, vol. 34, no. 6, pp. 323–332. doi:10.1177/0741932513485448

8. *Dancer J.R.* Kansas principals' knowledge of special education policies and procedures. Doctoral dissertation / Baker University. Kansas, 2013. 115 p.
9. *Dewey J.* Democracy and education. Teddington: Echo Library, 1916. P. 224.
10. Dorner Committee. Report of the Public Committee for the Examination of the Special Education System in Israel / Ministry of Education. Jerusalem, 2009 [Web resource]. URL: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Dovrut/special/dochdorner.htm> (Accessed 12.03.2020).
11. *Florian L.* Conceptualizing inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. In *J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith & L. Florian* (eds.) *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum: International Perspectives on Inclusive Education*. Volume 6. Melbourne: Emerald Group Publishing, 2015.
12. *Florian L., Beaton M.* Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 2018, vol. 22, no. 8, pp. 870–884. doi:10.1080/13603116.2017.1412513
13. *Florian L., Black-Hawkins K., Rouse M.* Achievement and inclusion in schools. 2nd edition. London: Routledge, 2017. 117 p. ISBN 9781138809000.
14. *Giangreco N.F., Baumgart D.M., Doyle M.B.* How inclusion can facilitate teaching and learning. *Intervention in School and Clinic*, 1995, vol. 30, no. 5, pp. 273–278. doi:10.1177/105345129503000504
15. *Johnstone C., Lazarus S., Lazetic P., Nikolic G.* Resourcing inclusion: Introducing finance perspectives to inclusive education policy rhetoric. *Prospects*, 2019, vol. 47, no. 4, pp. 339–359. doi:10.1007/s11125-018-9432-2
16. *Kirby M.* Implicit Assumptions in Special Education Policy: Promoting full inclusion with Learning Disabilities. *Child Youth Care Forum*, 2017, vol. 46, no. 2, pp. 175–191. doi:10.1007/s10566-016-9382-x
17. *La Morte M.W.* School Law; Cases and concepts. 9th edition. Boston: Pearson; Allyn and Bacon, 2008. 528 p.
18. *Marx T.A., Hart J.L., Nelson L., Love J., Baxter C.M., Gartin B., Whitby P.J.* Guiding IEP teams on meeting the least restrictive environment mandate. *Intervention in School and Clinic*, 2014, vol. 50, no. 1, pp. 45–50. doi:10.1177/1053451214532345
19. *Ochoa Cervantes A.* The type of participation promoted in schools is a constraint factor for inclusive education. *Alteridad*, 2019, vol. 14, no. 2, pp. 184–194. doi:10.17163/alt.v14n2.2019.03
20. *Pryor J., Crossouard B.* A socio-cultural theorization of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 2008, vol. 34, no. 1, pp. 1–20. doi:10.1080/03054980701476386
21. *Schuelka M.J., Braun A.M., Johnstone C.J.* Beyond Access and Barriers: Inclusive Education and Systems Change. *Forum for International Research in Education*. 2020, vol. 6, no. 1, 1–7. doi:10.32865/fire202061198
22. *Shoulders T.L., Krei M.S.* Rural secondary educators' perception of their efficacy in the inclusive education. *Rural Special Education Quarterly*, 2016, vol. 35, no. 1, pp. 23–30.
23. *Slee R.* The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. London: Routledge, 2010. 220 p. ISBN: 978-0-415-47990-5.
24. *Slee R.* Inclusive education: From policy to school implementation. In *Clark C., Dyson A., Millward A.* (eds.) *Towards inclusive schools?* London: Routledge, 2018. ISBN: 978-0-429-46908-4. Pp. 30–41. doi:10.4324/9780429469084
25. Statistical Abstract of Israel 2019 – No.70 / The Central Bureau of Statistics, Jerusalem [Web resource]. URL: https://www.cbs.gov.il/he/publications/doclib/2019/4.shnatoneducation/st04_10.pdf (Accessed 12.03.2020).

Информация об авторе

Шакед Леа, PhD, академический лектор, кафедра педагогического руководства и управления, Педагогический колледж Орот, г. Реховот, Государство Израиль, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4918-1629>, e-mail: leasha000@gmail.com

Information about the author

Shaced Lea, PhD, academic lecturer, Department of Educational Leadership and Management, Orot Israel college of education, Rehovot, Israel, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4918-1629>, e-mail: leasha000@gmail.com

Получена 18.10.2019

Received 18.10.2019

Принята в печать 06.12.2019

Accepted 06.12.2019

Отношение к совместному обучению детей с инвалидностью и здоровых детей у студенток педагогических специальностей

А.Э. Симановский,
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (ЯГПУ),
г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8294-4915>,
e-mail: simanovsky@yandex.ru

Для формирования у будущих педагогов инклюзивной компетентности изучалось отношение студенток педагогических специальностей к инклюзивному образованию, их представление о психологических качествах людей, выступающих за и против инклюзивного образования. В опросе участвовали 51 студентка из Ярославского государственного педагогического университета и Ростовского педагогического колледжа. В качестве метода исследования использовался авторский опросник. Результаты показали, что большая часть студенток поддерживают идею инклюзивного образования (90%); при этом готовы помогать лицам с инвалидностью всегда или очень часто — 94% (48 человек), а изредка согласны помогать только 6% (три студентки). Отрицательное отношение к инклюзии у студенток имеет разные причины, связанные: с проблемами здоровых обучающихся и обучающихся с инвалидностью; с трудностями для педагогов (создание адаптивной образовательной программы, использование специальных методик обучения, дополнительные временные затраты); с отсутствием необходимых для обучения специальных условий. Сделан вывод, что положительное отношение к инклюзии часто является следствием субъективного опыта общения студенток с людьми с инвалидностью, а не результатом объективного анализа ситуации в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: инклюзивное образование, совместное обучение, дети с инвалидностью, инклюзивная компетентность, инклюзивная готовность педагога, сторонники инклюзии, противники инклюзии.

Для цитаты: Симановский А.Э. Отношение к совместному обучению детей с инвалидностью и здоровых детей у студенток педагогических специальностей // Аутизм и нарушения развития, 2020. Т. 18. № 1 (66). С. 24–31. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180103>

Attitude to co-Education of Children with Disabilities and Healthy Children in Students of Pedagogical Specialties

Andrej E. Simanovskij,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,

CC BY-NC

Yaroslavl, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8294-4915>,

e-mail: simanovsky @yandex.ru

The article examines the attitude of students of pedagogical specialties to inclusive education, examines the causes of negative attitudes and identifies students' perceptions of the psychological qualities of people who are in favor and against inclusive education. The author's questionnaire used as a research method. The survey involved students of Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky and Rostov Pedagogical College. The results obtained in the study showed that the majority of students support the idea of inclusive education, and almost all of them are ready to help people with disabilities. The negative attitude towards inclusion in different students has different reasons, in particular, related to problems of healthy students, problems of students with disabilities and problems associated with difficulties for teachers and the lack of conditions necessary for such training. Based on a qualitative analysis of respondents' opinions, concluded that a positive attitude towards inclusion is often a result of the subjective experience of a student communicating with people with disabilities, and not the result of an objective analysis of the situation in inclusive education.

Keywords: inclusive education, co-education, children with disabilities, inclusive competency, inclusive preparedness of a pedagogue, inclusion advocates, opponents to inclusion.

For citation: Simanovskij A.E. Attitude to co-Education of Children with Disabilities and Healthy Children in Students of Pedagogical Specialties. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*, 2020. Vol. 18, no. 1 (66), p. 24–31. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180103> (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Проблеме совместного обучения детей с инвалидностью и здоровых детей уделяется много внимания и в средствах массовой информации, и в нормативных документах, регулирующих образовательный процесс [8]. С 2011 года действует государственная программа Российской Федерации «Доступная среда», нацеленная на обеспечение доступности социальных и культурных объектов и интеграции детей с инвалидностью в жизнь общества [5]. Однако важнейшим условием интеграции инвалидов в социум является отношение к этому процессу тех здоровых членов общества, которые окружают человека с инвалидностью [3; 12]. Проводимые социологические опросы показывают, что далеко не всегда отношение к совместному обучению детей нормотипичных и детей с инвалидностью безусловно положительное [1; 11; 12]. Так, в исследовании Т.И. Яндановой, проводимом в Иркутском государственном университете на группе из 64 студентов, 51,56% опро-

шенных проявляют индифферентное отношение к людям с инвалидностью, а один студент (1,56%) выразил резко отрицательное к ним отношение [11]. Аналогичные данные были получены и в других исследованиях, в которых изучалось отношение студентов вуза к лицам с инвалидностью [6; 7]. Особенно важно учитывать отношение к инклюзивному образованию педагогов, так как именно они организуют этот процесс. В современных исследованиях изучается содержание инклюзивной готовности педагога и студентов педагогических специальностей [2]. Так, В.В. Хитрюк выделяет пять компонентов такой готовности: эмоциональный (отношение к «особому» ребенку), когнитивный (представление об особенностях детей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья), коммуникативный (способность к эффективному взаимодействию), рефлексивный (способность к анализу собственной деятельности и взаимодействию с детьми, имеющими инвалидность или ОВЗ) и мотивационно-конативный (готовность к определенному

поведению по отношению к особому ребенку) [9; 10]. Для того чтобы продуктивно работать с будущими педагогами по формированию их инклюзивной компетентности, очень важно понять причины позитивного, негативного или нейтрального отношения к совместному обучению нормотипичных детей и детей с инвалидностью, то есть проанализировать мотивационно-когнитивный компонент инклюзивной готовности.

Одной из возможных причин отрицательного отношения к совместному обучению здоровых детей и детей с инвалидностью, по нашему мнению, является желание повысить свой социальный статус путем открытого протеста против социально одобряемой точки зрения [7].

Цель исследования

Данное исследование проведено с целью выяснения причин, порождающих положительное или отрицательное отношение к инклюзивному образованию у студентов педагогических специальностей.

Выборка

В исследовании приняли участие 51 девушка: (36 студенток Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского в возрасте 19–20 лет и 15 студенток Ростовского педагогического колледжа в возрасте 17–18 лет).

Методика

При опросе среди будущих педагогов использовался авторский опросник.

Выявлялось отношение студенток к совместному обучению детей без инвалидности или ОВЗ и детей с инвалидностью. При этом подчеркивалось, что вопросы относятся к детям с инвалидностью разных нозологий, но с сохранным интеллектом. Также при опросе выяснялось мнение об инклюзивном образовании у ближайшего социального окружения студенток.

Студенткам предлагалось ответить на вопрос, насколько часто они встречаются с

мнением о том, что обычные дети и дети с инвалидностью не могут учиться вместе (давалось четыре варианта ответа, начиная от «никогда не встречалась с таким мнением», до «очень часто встречаюсь с таким мнением»). Чтобы отделить личное нежелание общаться с ребенком с инвалидностью от других мотивов против инклюзии студенткам задавался вопрос о личной готовности помогать ребенку с инвалидностью. Также задавались вопросы о возможных причинах, порождающих негативное отношение к инклюзии, и о качествах личности человека, который бы поддерживал инклюзию, и человека, который выступает против нее.

Результаты

При обработке полученных результатов выяснилось, что большинство опрошенных (90%) поддерживают совместное обучение нормотипичных детей и детей с инвалидностью (46 студенток). Против высказались всего 10% (5 студенток) (рис. 1). Трое из этих пяти высказались категорически против, а две студентки допускали возможность совместного обучения, хотя в целом оценивали эту ситуацию отрицательно.

При этом, почти все студентки, участвующие в опросе (94%), готовы были лично всегда или очень часто помогать обучающемуся с инвалидностью (48 человек) и только 6% (три студентки) были согласны помогать обучающимся с инвалидностью лишь изредка. Интересно, что эти трое не были против инклюзии (ответ на первый вопрос) и очень редко, либо никогда не слышали возражений против инклюзии от окружающих их людей. Высказавшиеся против совместного обучения студентки (5 человек) сами были готовы помогать детям с инвалидностью (один ответ «всегда в любое время», четверо ответили «да, иногда»). Таким образом, они не испытывали отрицательных чувств к детям и людям с инвалидностью, и причины выступать против инклюзии были иные.

На вопрос о мнении социального окружения об инклюзивном образовании лица,

которые сами выступили за инклюзивное образование, отметили, что встречались с поддержкой инклюзии в 67,4% случаев (31 чел); а в 32,7% случаев (15 чел.) встречались с противоположной точкой зрения.

Лица, которые сами были против инклюзии, отметили, что в их социальном окружении только в одном случае инклюзия поддерживалась (20%), а у остальных четверых окружение было против (80 %) (рис. 2).

Проверка различий между группами по критерию χ^2 -углового преобразования Фишера подтвердила значимость различий между группами (χ^2 эмп. = 2,118), χ^2 эмп. > χ^2 кр. (прир ≥ 0.05). Это означает, что груп-

па, высказавшаяся против инклюзии, находится в большей зависимости от своего социального окружения, чем группа, которая высказалась за инклюзию.

Анализ названных студентками причин неприятия инклюзии позволяет условно разделить их на три группы: одна группа причин касается тех трудностей и проблем, с которыми сталкиваются здоровые дети, обучающиеся учатся вместе с инвалидами, другая группа причин касается сложностей, которые переживают дети с инвалидностью, обучающиеся совместно со здоровыми детьми, третья группа причин касается условий, которые необходимо создать для организации инклюзии.

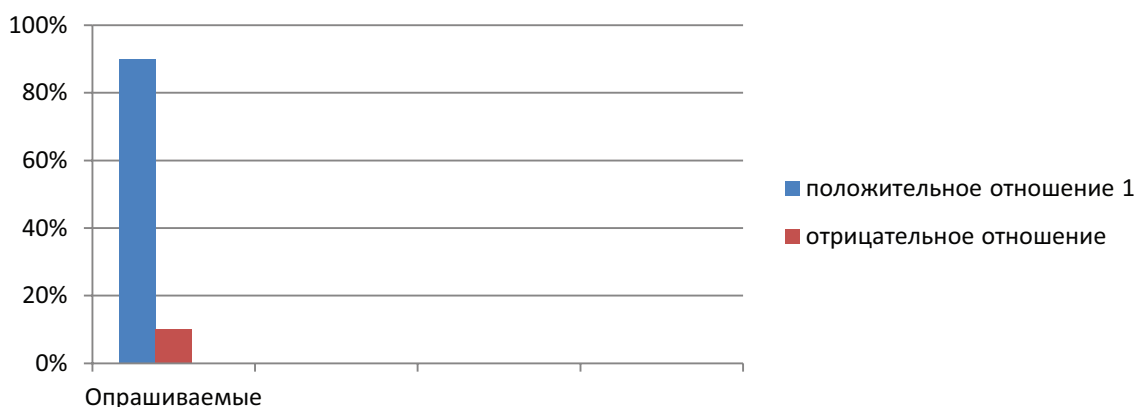


Рис. 1. Отношение студенток к инклюзивному образованию

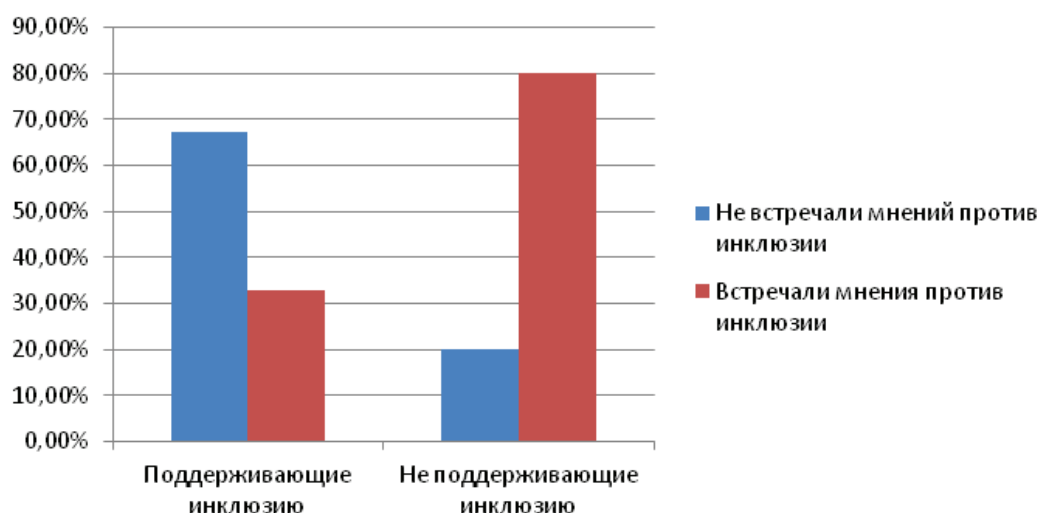


Рис. 2. Распределение мнений о необходимости инклюзии среди ближайшего социального окружения опрашиваемых в группах с положительным и отрицательным отношением к ней

Выяснилось, что причины, которые мы отнесли к первой группе, назвали 56,9% (29) опрошенных студенток; причины, относящиеся ко второй группе, отметили 15,7% (8) респондентов; а третью группу причин выделили 27,5% (14) человек (рис. 3).

Таким образом, результаты показывают, что большинство опрошенных студенток осознают проблемы и сложности, которые будут испытывать здоровые дети, обучающиеся вместе с детьми с инвалидностью, а трудности, которые испытывают дети-инвалиды, обучающиеся вместе со здоровыми детьми, осознают гораздо меньшее их количество.

Проверка связи между отношением респондента к инклюзии и типом причинных объяснений осуществлялась с использованием Φ (фи) коэффициента (табл.). По первой переменной (отношение к инклюзии)

все респондентки были разделены на две подгруппы, положительно и отрицательно относящиеся к инклюзии. В качестве второй переменной поочередно использовались мнения о причинах трудностей организации инклюзивного образования. Группы респонденток по этой переменной комплектовались так: испытуемые, высказавшиеся за первую группу причин, — остальные опрашиваемые; испытуемые, высказавшиеся за вторую группу причин, — остальные опрашиваемые; группа, высказавшаяся за третью группу причин, — остальные опрашиваемые.

Из таблицы видно, что только причины первой группы положительно связаны с мнением об инклюзивном образовании. Это, скорее всего, обуславливается тем, что большинство респонденток, высказывая свое мнение об инклюзии, основывались на личном опыте общения с лицами с ин-

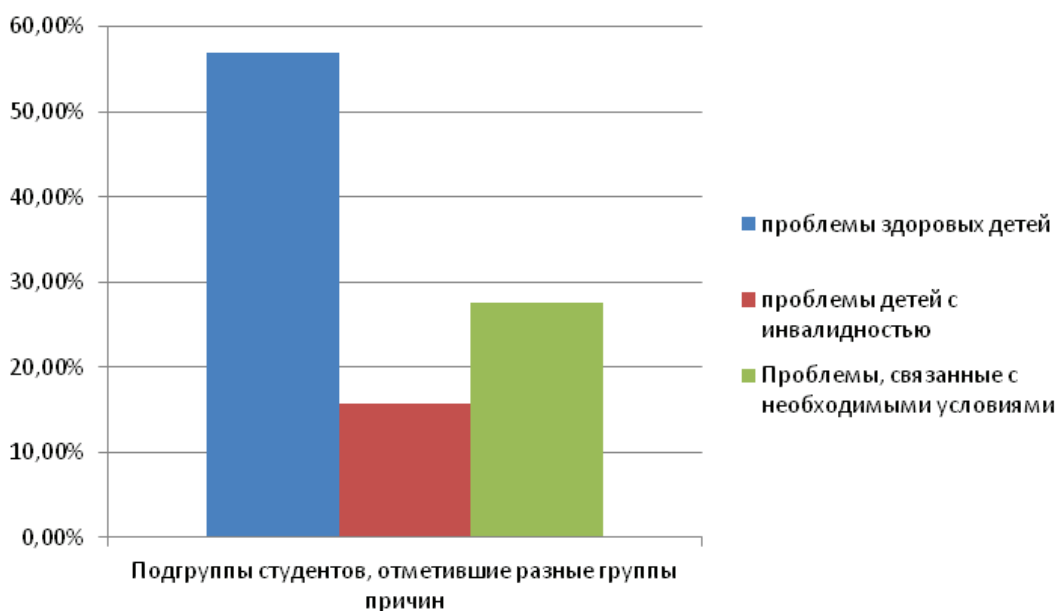


Рис. 3. Соотношение студенток, выделивших различные причины затруднения организации инклюзивного образования

Таблица

Корреляция между параметром «отношение к инклюзии» и параметром «выбор причин сложности ее организации»

	Причины первой группы	Причины второй группы	Причины третьей группы
Отношение к инклюзии	0,38 (связь значимая при $p \geq 0,5$)	- 0,17 (связь незначимая)	- 0,25 (связь незначимая)

валидностью и не учитывали при этом ни психологическое состояние детей с инвалидностью, ни объективные условия применения инклюзии. Ответы на вопрос о психологическом портрете человека, который поддерживает инклюзию, как правило, имели положительную коннотацию и связывались с нравственно-этической позицией личности. Выделялись следующие качества: доброта, человечность, отзывчивость, ответственность, толерантность, бескорыстие, дружелюбие и т.п.

Психологический портрет человека, выступающего против инклюзии, включал гораздо более широкий спектр качеств, нередко противоречащих друг другу. Большинство опрошенных называли качества, семантически противоположные описанию личности сторонника инклюзии: эгоизм, злость, страх, брезгливость, черствость, бессердечие, эмоциональную закрытость. Нередко отмечались и отрицательные интеллектуальные качества: глупость, недалковидность, ограниченность. Однако были респондентки, считавшие, что подобная точка зрения может встречаться у людей расчетливых, опытных, рациональных, имеющих повышенную самооценку. Очевидно, при описании личности человека, выступающего против инклюзии, в сознании опрошенных актуализировались два стереотипа: первый стереотип — человек со снижением нравственных качеств (ограниченный, глупый, ленивый...), второй — стереотип нонконформиста, который выступает против мнения большинства, — человека с завышенной самооценкой, высоким интеллектом, высокомерного. Эти два стереотипа имеют одно общее качество — эгоизм. Представляется, именно поэтому качество «эгоизм» так часто упоминалось в ответах: в 52,9 % (27 чел.) ответов. Практически все студентки, которые ответили, что окружающие их люди выступают против инклюзивного образования, указали такие их качества как «завышенная самооценка» и «эгоизм». Это свидетельствует о том, что в окружающем студенток социуме лица, провозглашавшие негативное отношение к

инклюзии, не являются авторитетами для опрашиваемых. Их студенты воспринимают как нонконформистов, людей, ставящих себя вне общества.

Интересно, что лица, отметившие отсутствие необходимых условий для организации инклюзии, а также указавшие на проблемы инвалидов в инклюзивных классах (причины второй и третьей групп), в чертах личности противника инклюзии отмечали такие качества как «тактичность», «осторожность», «высокую самооценку», «рациональность», «честность».

Выводы

Анализируя полученные ответы о причинах возможного неприятия инклюзии, можно заметить, что большинство студенток неосознанно вставляли на точку зрения здоровых детей, воспринимая детей с инвалидностью как иных, непохожих на них. Поэтому в ряде случаев сработала оппозиция архаичного сознания, выделенная Б.Ф. Поршневым «МЫ-ОНИ» [4], то есть все, кто непохож на нас, являются опасными, и с ними нужно быть осторожными или держаться подальше. Это свидетельствует об отсутствии аналитичности и критичности, о подверженности общественным стереотипам в вопросах отношения с людьми, имеющими инвалидность.

Таким образом, выводом из проведенного исследования может служить утверждение, что необходимо работать не только с людьми, которые имеют негативное представление о совместном обучении детей здоровых и с инвалидностью, но и с теми, кто безусловно поддерживает такое обучение, так как эта поддержка может основываться лишь на собственных переживаниях при общении с людьми с инвалидностью, но не на знании реальных условий и тех переживаний, которые могут испытывать дети с инвалидностью, обучающиеся вместе со здоровыми. Также необходимо развивать критическое отношение к процессу организации инклюзивного образования. ■

Литература

1. *Ардашова Ю.И., Кохан С.Т.* Особенности отношения студентов к лицам с ограниченными возможностями здоровья / Состояние здоровья: медицинские, социальные и психолого-педагогические аспекты. VII Международная научно-практическая интернет-конференция: сб. статей / Отв. ред. С.Т. Кохан. Чита: Изд-во Забайкальского государственного университета, 2016. С. 509–517.
2. *Брагина Е.А.* Инклюзивная готовность выпускников педагогического университета / Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы V Международной научно-практической конференции 23–25 октября 2019 года / гл. ред. С.В. Алехина. Москва: МГППУ, 2019. 488 с. С. 430–433. ISBN 978-5-94051-198-4.
3. *Гринина Е.С.* Отношение молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 4 (16). С. 333–337.
4. *Поршнев Б.Ф.* О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии). Москва: Мысль, 1974. 487 с.
5. Постановление Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. № 1297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Доступная среда” на 2011–2020 годы» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/77673671/> (дата обращения: 03.03.2020).
6. *Садовникова Н.О.* Исследование отношения студентов вуза к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 5–3. С. 314–316.
7. *Симановский А.Э.* Феномен негативизма к лицам с ограниченными возможностями здоровья / Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы V Международной научно-практической конференции 23–25 октября 2019 года / гл. ред. С.В. Алехина. Москва: МГППУ, 2019. 488 с. С. 468–472. ISBN 978-5-94051-198-4.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья / (последняя редакция) [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 03.03.2020).
9. *Хитрюк В.В.* Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Чувашского гос. пед. университета им. И.Я. Яковлева. 2016. № 3 (79). С. 189–194.
10. *Хитрюк В.В.* Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дисс. ... д-ра пед. наук / Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта. Калининград, 2015. 390 с.
11. *Янданова Т.И.* Социально-психологические аспекты отношения молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 5. С. 45–51.
12. *Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В.* Проблема доступности высшего образования для инвалидов // Социологические исследования. 2005. № 10. С. 48–56.

References

1. *Ardashova Yu.I., Kokhan S.T.* Osobennosti otnosheniy studentov k litsam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Features of students' attitude to persons with disabilities]. In Sostoyanie zdorov'ya: meditsinskie, sotsial'nye i psikhologo-pedagogicheskie aspekty. VII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya internet-konferentsiya: sbornik statei / Otiv. red. S.T. Kokhan [Kokhan S.T. (ed.) Health status: medical, social and psychological-pedagogical aspects. 7th international scientific and practical online conference: collection of articles]. Chita: Publ. Zabaikal'skii gosudarstvennyi universitet, 2016. Pp. 509–517.
2. *Bragina E.A.* Inklyuzivnaya gotovnost' vypusknikov pedagogicheskogo universiteta [Inclusive preparedness of graduates of a pedagogic university]. In Inklyuzivnoe obrazovanie: nepreryvnost' i preemstvennost': materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii 23–25 oktyabrya 2019 goda / gl. red. S.V. Alekhina [Alekhina S.V. (ed.) Inclusive education: continuity and succession: materials of the 5th international scientific and practical conference on 23–25 October 2019]. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2019. 488 p. Pp. 430–433. ISBN 978-5-94051-198-4.

3. Grinina E.S. Otnoshenie molodezhi k litsam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Attitude of young people to people with disabilities]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* [Saratov University Herald. Series "Acmeology of education. Development psychology"], 2015, vol. 4, no. 4 (16), pp. 333–337.
4. Porshnev B.F. O nachale chelovecheskoj istorii (Problemy paleopsikhologii) [On the beginning of human history (Topics of paleopsychology)]. Moscow: Publ. Mysl', 1974. 487 p.
5. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 1 dekabrya 2015 g. № 1297 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossijskoj Federatsii "Dostupnaya sreda" na 2011–2020 gody» [Decree of the Government of Russian Federation from December 1st, 2015 № 1297 "On the approval of the state program of Russian Federation "Accessible environment" for years 2011–2020"] [Web resource]. URL: <https://base.garant.ru/77673671/> (Accessed 03.03.2020).
6. Sadovnikova N.O. Issledovanie otnosheniya studentov vuza k obuchayushchimsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Study of university students' attitude to students with disabilities]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* [International journal of experimental education], 2016, № 5, pp. 314–316.
7. Simanovskij A.E. Fenomen negativizma k litsam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Phenomenon of negativism to people with disabilities]. In *Inklyuzivnoe obrazovanie: nepreryvnost' i preemstvennost': materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii 23–25 oktyabrya 2019 goda* / gl. red. S.V. Alekhina [Alekhina S.V. (ed.) Inclusive education: continuity and succession: materials of the 5th international scientific and practical conference on 23–25 October 2019]. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2019. 488 p. Pp. 468–472. ISBN 978-5-94051-198-4.
8. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii» ot 29.12.2012 N 273-FZ. Stat'ya 79. Organizatsiya polucheniya obrazovaniya obuchayushchimsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Federal law "On education in Russian Federation" from 29.12.2012 № 273-ФЗ (last edition)]. Article 79. Organization of education for students with disabilities. (poslednyaya redaktsiya) [Elektronnyi resurs] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 03.03.2020).
9. Khitryuk V.V. Gotovnost' pedagogov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Readiness of educators to working in the conditions of inclusive education]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva* [I.Ya. Yakovlev Chuvashia State Pedagogic University Herald], 2016, no. 3 (79), pp. 189–194.
10. Khitryuk V.V. Formirovanie inklyuzivnoi gotovnosti budushchikh pedagogov v usloviyakh vysshego obrazovaniya: diss. ... doktora ped. nauk / Baltiiskii federal'nyi universitet im. Immanuila Kanta [Forming inclusive preparedness of future educators in the conditions of higher education: dissertation for the degree of doctor of sciences in pedagogy / Immanuel Kant Baltic Federal University]. Kaliningrad, 2015. 390 p.
11. Yandanova T.I. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty otnosheniya molodezhi k litsam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Social and psychological aspects of young people's attitude to people with disabilities]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Buryatia State University Herald], 2013, no. 5, pp. 45–51.
12. Yarskaya-Smirnova E.R., Romanov P.V. Problema dostupnosti vysshego obrazovaniya dlya invalidov [Problem of accessibility of higher education for disabled people]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 2005, no. 10, pp. 48–56.

Информация об авторе

Симановский Андрей Эдгарович, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (ЯГПУ), Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8294-4915>, e-mail: simanovskiy@yandex.ru

Information about the author

Andrej E. Simanovskij, Doctor of Education, PhD in Psychology, head of the Department of Special (Correctional) Pedagogy Faculty of Defectology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8294-4915>, e-mail: simanovskiy@yandex.ru

Получена 13.11.2019

Received 13.11.2019

Принята в печать 06.12.2019

Accepted 06.12.2019

Представления педагогических работников об особенностях своей деятельности в инклюзивной практике

Т.Ю. Сунько,

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9848-7977>,

e-mail: tasunko@yandex.ru

Деятельность педагогических работников в инклюзивной практике неразрывно связана с принятием ценностей инклюзии, адаптацией содержания образования, с индивидуализацией процесса образования. Цель проведенного в 2018 году пилотного эмпирического исследования — определение представлений педагогических работников об инклюзивной практике и особенностях их деятельности. В исследовании приняли добровольное участие (N=16) педагогические работники школ города Москвы в возрасте от 30 до 50 лет с высшим образованием и опытом работы в инклюзивной практике более трех лет. При сборе данных использовалась процедура анкетирования; обработка результатов проводилась на основе конвенционального контент-анализа. Результаты демонстрируют представления педагогических работников, реализующих деятельностный и дифференцированный подходы, о необходимых условиях обучения в инклюзивной школе: 1 — создание принимающей среды (24 %), 2 — адаптация содержания образования (26 %), 3 — индивидуализация учебных заданий (30 %).

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная практика, ценности инклюзивного образования, особые образовательные потребности, особенности деятельности педагогов, инклюзивная образовательная среда.

Для цитаты: Сунько Т.Ю. Представления педагогических работников об особенностях своей деятельности в инклюзивной практике // Аутизм и нарушения развития, 2020. Т. 18. № 1 (66). С. 32–37. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180104>

Representations of Teachers about Their Own Work in Inclusive Practice

Tatiana Yu. Sunko,

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9848-7977>,

e-mail: tasunko@yandex.ru

CC BY-NC

The work of teachers in inclusive education inextricably linked with the assuming of the values of inclusion concept, adaptation and individualization of the education process. The aim of the pilot study conducted in 2018 was the determination of the representations of teachers about the inclusive practice and the characteristics of their work activities. Educational workers of Moscow schools aged 30 to 50 years (N = 16) with higher education and experience in inclusive practice for more than three years participated in the study. Data was obtained with the use of questionnaire; conventional content analysis used to process the results. The results demonstrate that the specificity of teachers, who implements an activity-based and differentiated approaches, position on the necessity of conditions for learning in an inclusive school is the following: making of host environment (24 %), educational content adaptation (26 %), individualization of tasks (30 %).

Keywords: inclusion, inclusive practice, inclusive education values, special education needs, teacher's activity features, inclusion education environment.

For citation: Sunko T.Yu. Representations of Teachers about Their Own Work in Inclusive Practice. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*, 2020. Vol. 18, no. 1 (66), p. 32–37. DOI: <https://doi.org/10.17759/autidd.2020180104> (In Russ., abstr. in Engl.).

Основные положения

На современном этапе развития образования у педагогов образовательных организаций возникают затруднения в понимании различных аспектов развития инклюзии. Как понять особенности деятельности педагогических работников, реализующих инклюзивную практику? Чем инклюзивная практика будет отличаться от практики педагогов, не принимающих ценностей инклюзивного образования?

Методология проведенного исследования опиралась на труды в области инклюзивной культуры Д. Кугельмасса, Т. Бут, М. Эйнскоу и др.; в образовательной деятельности, определяющей системно-деятельностным подходом, ориентиром служат разработки Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, А.Р. Мудрик, П.Я. Гальперина и др.; в области развития личности каждого обучающегося значимы исследования Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова; в области применения междисциплинарного подхода в системе инклюзивного образования — Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко, В.А. Лекторского, А.Г. Асмолова и др. [6].

Введение

Существуют различные подходы к определению ценностных аспектов развития

инклюзии. По мнению британских исследователей Тони Бут, Мэл Эйнскоу, это взаимосвязанные аспекты, основанные на инклюзивной культуре, инклюзивной политике и инклюзивной практике [1, с. 15].

На сегодняшний день все участники образовательной деятельности (администрация, педагоги, специалисты, дети и их родители) нуждаются в широком обсуждении ценностных аспектов развития инклюзивного образования; педагоги и специалисты образовательной организации пытаются выстроить модели взаимодействия, определяют методы включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивную образовательную среду. Поэтому каждому педагогическому работнику в процессе социального взаимодействия в профессиональной сфере важно понимать особенности своей деятельности [3, с. 97–112].

Пилотное эмпирическое исследование по определению особенностей деятельности педагогических работников в условиях инклюзивного образования

Для проведения пилотного эмпирического исследования в декабре 2018 года на базе ФГБОУ ВО МГППУ автором была

предпринята попытка выделить компоненты деятельности педагогов.

Методы

Сбор данных исследования осуществлялся в ходе проведения процедуры анкетирования и не предполагал создание специальных условий для респондентов. Во время проведения процедуры анкетирования респонденты не группировались, и на них не было оказано воздействие индивидуально. Участникам процедуры предлагалось с вниманием отнестись к вопросам анкеты, выбрать вариант, варианты ответов или сформулировать свой ответ.

В эмпирическом исследовании приняли участие 16 педагогических работников различных общеобразовательных организаций города Москвы в возрасте от 30 до 50 лет с высшим образованием, более трех лет работающие в инклюзивной практике (специальности: учитель начальных классов, учитель-дефектолог, учитель-логопед).

Особенности деятельности педагогических работников в условиях инклюзивного образования могут быть рассмотрены, с одной стороны, через ценностные аспекты инклюзии и их развитие; с другой стороны, специфика деятельности педагогов в инклюзивной практике может определяться через готовность к работе в инклюзивной среде [3; 4]. На основе данного положения Т.Ю. Сунько и В.В. Мельниковой были адаптированы вопросы анкеты Е.В. Самсоновой, В.В. Мельниковой, определяющие готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью [2, с. 100–108] для педагогов, реализующих инклюзивную практику в различных общеобразовательных организациях города Москвы на уровне начального общего образования. Вопросы анкеты позволяли определить ценности, отношения, особенности деятельности педагогических работников.

Результаты и обсуждение

Результаты проведенного исследования показали, что 8 опрошенных педагогов из 16-ти не знакомы с показателями инклюзии, т.е. показатели инклюзии и ценностные основы инклюзивного образования, по мнению педагогических работников, не связаны между собой. В то же время, другая половина респондентов из представленной выборки определили, что развитию инклюзивного образования мешает личное отношение педагогов к детям с особыми образовательными потребностями, и что отсутствие положительных историй и положительного опыта в инклюзивной практике плохо сказывается на развитии инклюзии в образовании.

Далее, меньше половины всех респондентов (5 человек) заявили, что к принципам инклюзивного образования относятся отрицательно, но работают и будут работать с детьми с особыми образовательными потребностями. Остальные 11 педагогов к принципам инклюзивного образования относятся положительно и работают с особыми детьми. При этом, основным барьером в принятии инклюзивного образования 31 % (5 человек) считают недостаточный профессионализм и гибкость педагогов, а 19 % (3 человека) заявили, что главным препятствием считают недостаточную оснащенность школы при создании инклюзивной среды для работы с детьми с особыми образовательными потребностями; остальные 50 % (8 человек) выделили неактивное продвижение положительного опыта данной работы в образовательной организации.

Следовательно, можно предположить, что ценностные основы инклюзии еще не в полной мере являются сложившимися убеждениями для респондентов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями [5].

Рассмотрим представления педагогов о специфике своей деятельности в инклюзивной практике и их отношении к детям с особыми образовательными потребностями. Половина респондентов (8 человек) со-

гласны с тем, что образовательная организация может считаться инклюзивной, если педагог демонстрирует только позитивное отношение ко всем детям в школе; 31 % (5 человек) выразили мнение о том, что это не повлияет на развитие инклюзивной практики в образовательной организации; 19 % (3 человека) не согласны с тем, что педагог должен демонстрировать только позитивное отношение ко всем детям, для того чтобы образовательная организация считалась инклюзивной. Таким образом, педагогические работники в большинстве случаев относятся к инклюзивному образованию положительно и могут демонстрировать только позитивное отношение ко всем детям. Однако для этого инклюзия в образовании должна стать частью общей культуры, поскольку педагогические работники с осторожностью относятся к утверждению, что уважительное отношение к «чужому» может способствовать формированию большей терпимости. С утверждением «Педагог может изменить ситуацию в классе/школе, демонстрируя позитивное отношение к детям с особыми образовательными потребностями...» согласны 63 % опрошенных (10 человек).

В своей работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями половина респондентов используют индивидуальные задания, а также дифференцированные по уровню сложности задания для подгрупп; треть педагогов включают в практику работу в мини-группах. Развитие инклюзивной практики 31 % (5 опрошенных педагогических работников) связывают с изменением системы оценивания достижений в работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями, 38 % (6 человек) связывают развитие инклюзивной практики с разнообразием методов обучения при применении индивидуальных заданий и делении класса

на группы, остальная часть респондентов (5 человек) связывают развитие с приобретением специального оборудования и с использованием в образовательной организации особых дидактических материалов.

Выводы

На основе конвенционального контент-анализа [7] полученных данных проведенного эмпирического исследования были сделаны выводы: особенности деятельности педагогов, более трех лет реализующих инклюзивную практику на основе деятельностного и дифференцированного подходов, состоят в: адаптации содержания образования, индивидуализации учебных заданий и дифференцировании их по уровню сложности для подгрупп, также в проектировании учебной, внеурочной деятельности для всех обучающихся и создании принимающей атмосферы в школе и в классе при включении обучающегося с особыми образовательными потребностями в инклюзивную образовательную среду.

Вместе с тем, инклюзивная образовательная практика педагогов, принимающих ценности инклюзивного образования, будет отличаться от практики педагогов, их не принимающих, скорее желанием самих педагогов использовать уже сложившийся положительный опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде и готовностью создавать принимающую атмосферу для всех обучающихся. Также отличительной особенностью инклюзивной образовательной практики является использование педагогическими работниками новых методов при обучении детей с особыми образовательными потребностями и применение критериального подхода при оценивании достижений всех обучающихся. ■

Литература

1. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии. Практическое пособие. Москва: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
2. Самсонова Е.В., Мельникова В.В. Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как

- основной фактор успешности инклюзивного процесса // Электронный журнал «Клиническая и специальная психология», 2006. Т. 5. № 2. С. 97–112. doi:10.17759/cpse.2016050207 [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/psyclin/2016/n2/Melnikova_Samsonova.shtml (дата обращения: 24.02.2020).
3. Сунько Т.Ю. К вопросу о технологиях психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образовательного процесса в образовательных организациях // Российский научный журнал, 2013. № 2 (33). С. 184–188.
 4. Сунько Т.Ю. Роль технологий психолого-педагогического сопровождения в развитии инклюзивного образования / Инклюзивное образование: практика, исследования, методология. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Москва: ООО «Буки Веди», 2013. 712 с. С. 605–608.
 5. Сунько Т.Ю. Показатели инклюзии как система ценностей в развитии инклюзивного образования // Сборник научно-методических трудов с международным участием «Теория и практика специального и инклюзивного образования». Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. 235 с. С. 222–227. ISBN 978-5-8064-2735-0.
 6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 24.02.2020).
 7. Hsieh H.F., Shannon S.E. Three Approaches to Qualitative Content Analysis // Qualitative Health Research, 2005, vol. 15 (9), pp. 1277–1288. doi:10.1177/1049732305276687

References

1. Booth T., Ainskow M. Pokazateli inklyuzii. Prakticheskoe posobie [Indicators of inclusion. Practical guide]. Moscow: Publ. ROOI «Perspektiva», 2007. 124 p.
2. Samsonova E.V., Mel'nikova V.V. Gotovnost' pedagogov obshcheobrazovatel'noi organizatsii k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i det'mi s invalidnost'yu kak osnovnoi faktor uspeshnosti inklyuzivnogo protsessa [The Willingness of Teachers of Educational Organization to Work with Children with Disabilities as a Key Factor of Success of an Inclusive Process]. *Elektronnyi zhurnal «Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya» [Clinical Psychology and Special Education (web magazine)]*, 2006, vol. 5, no. 2, pp. 97–112. doi:10.17759/cpse.2016050207 [Web resource]. URL: https://psyjournals.ru/psyclin/2016/n2/Melnikova_Samsonova.shtml (Accessed 24.02.2020).
3. Sun'ko T.Yu. K voprosu o tekhnologiyakh psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya mladshogo shkol'nogo vozrasta v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovatel'nogo protsessa v obrazovatel'nykh organizatsiyakh [On the Technology of Psycho-Pedagogical Support for Children with Disabilities, Early School Age in the Inclusive Educational Process in Educational Institutions]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal [Russian Scientific Journal]*, 2013, no. 2 (33), pp. 184–188.
4. Sun'ko T.Yu. Rol' tekhnologii psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya v razvitii inklyuzivnogo obrazovaniya [The role of technologies of psychological and pedagogical support in the development of inclusive education]. In Alekhina S.V. (ed.) *Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya. Sbornik materialov II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Inclusive education: practice, research, methodology. Collection of materials of the II International Scientific and Practical Conference]*. Moscow: Publ. Buki Vedi, 2013. 712 p. Pp. 605–608.
5. Sun'ko T.Yu. Pokazateli inklyuzii kak sistema tsennostei v razvitii inklyuzivnogo obrazovaniya [Indicators of inclusion as a system of values in the development of inclusive education]. In Prishchepova I.V. (ed.) *Sbornik nauchno-metodicheskikh trudov s mezhdunarodnym uchastiem «Teoriya i praktika spetsial'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya» [Collection of scientific and methodological works with international participation "Theory and practice of special and inclusive education"]*. Saint Petersburg: Publ. Herzen State Pedagogical University of Russia, 2019. 235 p. Pp. 222–227. ISBN 978-5-8064-2735-0.

6. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (utverzhen Prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19 dekabrya 2014 g. № 1598) [Federal State Educational Standard of Primary General Education for Students with Disabilities. Approved by Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 19, 2014 N 1598 "On approval of the federal state educational standard of primary general education for students with disabilities"] [Web resource]. URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (Accessed 24.02.2020).
7. Hsieh H.F., Shannon S.E. Three Approaches to Qualitative Content Analysis // Qualitative Health Research, 2005, vol. 15 (9), pp. 1277–1288. doi:10.1177/1049732305276687

Информация об авторе

Сунько Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования факультета клинической и специальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/00000001-9848-7977>, e-mail: tasunko@yandex.ru

Information about the author

Tatiana Yu. Sunko, PhD in Education, Associate Professor, Chair of Special (Defectological) Education, Faculty of Clinical & Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9848-7977>, email: tasunko@yandex.ru

Получена 04.07.2019

Received 04.07.2019

Принята в печать 06.12.2019

Accepted 06.12.2019

ИССЛЕДОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКА РАС
RESEARCH & DIAGNOSIS OF ASD

Особенности мышления у детей с аутизмом без умственной отсталости

М.М. Иванова,

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3945-5486>,
e-mail: upk.ivanova@yandex.ru

Л.Г. Бородина,

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8204-2113>,
e-mail: bor111a@yandex.ru

В исследовании, посвященном изучению особенностей мышления у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) без умственной отсталости, приняли участие 22 ребенка с расстройствами аутистического спектра и 26 нейротипичных детей от 7 до 10 лет. Были использованы методики, направленные на изучение мышления у младших школьников, рассказ в свободной форме. Установлено, что у детей из группы с РАС некоторые особенности мышления выражены достоверно сильнее, чем у нейротипичных: недостаточная целенаправленность, разноплановость мышления с искажением процесса обобщения, конкретность. Полученные баллы у детей с РАС находились, в основном, в пределах средних значений, в то время как у группы нейротипичных детей по большей части располагались в пределах высоких значений. Выявлено, что дети с РАС чаще, чем нейротипичные, демонстрируют сочетание конкретности мышления и некоторых особенностей, считающихся характерными для шизофренического патопсихологического симптомокомплекса.

Ключевые слова: мышление, аутизм, расстройства аутистического спектра (РАС), шизофренический патопсихологический симптомокомплекс, конкретность мышления, нецеленаправленность мышления, разноплановость мышления, процесс обобщения.

Для цитаты: Иванова М.М., Бородина Л.Г. Особенности мышления у детей с аутизмом без умственной отсталости // Аутизм и нарушения развития, 2020. Т. 18. № 1 (66). С. 38–50. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180105>

CC BY-NC

Cognitive Features in Autistic Children without Intellectual Disability

Margarita M. Ivanova,

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3945-5486>,
e-mail: upk.ivanova@yandex.ru

Lyubov' G. Borodina,

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8204-2113>,
e-mail: bor111a@yandex.ru

22 children with autism spectrum disorders (ASD) and 26 neurotypic children from 7 to 10 years old took part in the study of cognitive features of autistic children without intellectual disabilities. Instruments aimed at studying of cognitive functions in primary school children and free form narrative used in the research. Found that in children with ASD, some cognitive features significantly more pronounced than in neurotypical peers: lack of targeting, diverseness of thinking with a distortion of the generalization process, concreteness of thinking. The scores obtained in children with ASD were mainly within the mean values, while in the group of neurotypic children, for the most part, they were within high values. Revealed that children with ASD more often than neurotypic peers demonstrate a combination of specific thinking and some features that considered as characteristic of a schizophrenic pathopsychological complex of symptoms.

Keywords: cognition, thinking, autism, autism spectrum disorders (ASD), schizophrenic pathopsychological complex of symptoms, concreteness of thinking, lack of targeting, diverseness of thinking, generalization.

For citation: Ivanova M.M., Borodina L.G. Cognitive Features in Autistic Children without Intellectual Disability. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*, 2020. Vol. 18, no 1 (66), p. 38–50. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180105> (In Russ., abstr. in Engl.).

Научные данные, касающиеся особенностей мышления у детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС), немногочисленны и противоречивы. Исследователями были выделены такие проблемы как: трудности в понимании развития ситуации во времени, сложности переноса навыков из одной ситуации в другую, затруднения при установлении причинно-следственных связей [5]. К особенностям мышления при расстройствах аутистического спектра О.С. Никольская относит: нецеленаправленность, затруднения при символизации, сложности произвольного обучения, невозможность переноса навыков с одной ситуации на другую, трудности обоб-

щения, а также то, что люди с РАС с трудом могут разобраться в ходе мыслей других людей [3]. С.Я. Рубинштейн писала о том, что для детей с детским аутизмом характерны: искажение процесса обобщения, непоследовательность в суждениях, разноплановость мышления и нарушения его целенаправленности [4]. Н.В. Зверева и А.А. Коваль-Зайцев обращали внимание на то, что для детей с синдромом Аспергера характерно преобладание вербально-логического мышления над наглядно-действенным [2].

Англоязычные авторы говорят о формальных нарушениях мышления довольно мало, отмечая, в основном, только такие особенности как конкретность и буквальность

[6]. Голландские же исследователи, такие как Т. Ziermans, Н. Swaab, А. Stockmann, напротив, говорят о том, что дети и подростки с расстройствами аутистического спектра демонстрируют формальные нарушения мышления, которые проявляются в нарушении взаимосвязи когнитивных навыков, позволяющих людям осуществлять определенный контроль над своими мыслями и речью. Ученые связали эти исполнительные функции с особенностями вербальной рабочей памяти [7].

В связи с этим была поставлена цель данного исследования — дополнение данных об особенностях мышления у детей с РАС без умственной отсталости.

Методы

В исследовании участвовали 48 детей. Их возраст составил от 7 до 10 лет. Испытуемые были разделены на 2 группы в соответствии с критерием наличия или отсутствия диагноза из группы РАС.

Основная группа состояла из 22 детей (3 девочки и 19 мальчиков), имеющих диагнозы «детский аутизм с интеллектом на уровне задержки психического развития», «атипичный аутизм без умственной отсталости», «синдром Аспергера». Диагнозы были верифицированы врачом психиатром. Дети данной группы обучались в школьном отделении Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ФГБОУ ВО МГППУ. 2 ученика обучались в 4-м классе, 13 человек во 2-м классе, и 7 — в первом. Средний возраст группы составил 9 лет.

Контрольная группа состояла из 26 детей (14 мальчиков и 12 девочек), обучающихся в Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении городского округа Королёв Московской области «Лицей № 19». Испытуемые обучались во 2-м классе, средний возраст выборки — 9 лет. Согласно сведениям, полученным от учителей, дети не имели особенностей по-

ведения, которые могли бы косвенно отражать нарушения развития или психопатологические расстройства.

Для выявления особенностей мышления у детей с РАС были использованы экспериментально-психологические методики, направленные на исследование особенностей мышления у младших школьников:

1. Методика «Обведи контур». Цель данной методики — оценить уровень развития наглядно-действенного мышления детей. Детям предлагалось, используя карандаш, как можно быстрее перенести контур из правого рисунка в левый. При начислении баллов за выполненное задание учитывалось: понимает ли испытуемый цель задания, смог ли он верно перенести рисунок, насколько прямыми получились линии, и как точно соединены углы. Следует уточнить, что у детей с РАС, испытывающих проблемы с мелкой моторикой (2 человека), не снижался балл за неровно проведенные линии.

2. Методика «Исключение неподходящей картинки». В данной методике предлагается серия карточек, разделенных на 3 блока сложности. На каждой карточке первого и второго блока по четыре изображения, одно из которых — лишнее. На карточках третьего блока — по четыре слова, одно из них не подходит к остальным. Ребенку необходимо указать лишнее изображение на каждой карточке и объяснить собственный выбор. Цель методики — изучить аналитико-синтетическую деятельность в зрительно воспринимаемых объектах (1 и 2 блок) и на основе мысленного представления (3 блок). Также данная методика выявляет, насколько дети способны логически обосновывать свой выбор, их способность делать обобщения, целенаправленность и четкость их представлений. При оценке за выполненное задание учитывалось: понимает ли испытуемый цель задания, может ли он самостоятельно выделить признак, который отличает лишнее изображение от остальных, способен ли ребенок обобщить оставшиеся изображения и обосновать свой выбор.

3. Методика «Нелепицы». Цель данной методики — исследование простейших об-

разных представлений ребенка об окружающем мире; о логических отношениях и связях, которые существуют между различными объектами этого мира: природой, животными и их образом жизни. В методике предъявляются изображения, на которых присутствуют семь «нелепых» ситуаций с участием животных и предметов. Испытуемому необходимо найти все «нелепицы», объяснить, почему изображения являются недостоверными, и предложить вариант правильного изображения. При оценке результатов по данной методике учитывалось: понимает ли испытуемый цель задания, сколько «нелепиц» он нашел, и как обосновал свой выбор. Стоит уточнить, что при подсчете баллов учитывались особенности плохогоговорящих детей с РАС. То есть, если у ребенка оказывалась неразвитой речевая сфера, но при этом было очевидно, что выбор осознанный и целенаправленный (мышление не нарушено), ребенок также мог подкрепить свое решение такими доступными средствами как отдельные слова, рисунки и жесты, и балл из-за отсутствия словесных пояснений не снижался.

4. Методика «Последовательность событий». Целью методики является изучение словесно-логического мышления. Стимульный материал представляет собой серию картинок, связанных общим явным сюжетом. Ребенку необходимо разложить изображения в правильной последовательности и составить по ним рассказ. При оценке результатов данной методики учитывалось, понимает ли ребенок цель задания, насколько правильно он выложил последовательность из картинок, и какой рассказ по получившейся истории составил.

5. Методика «Лишнее слово». Цель данной методики — исследовать аналитико-синтетическое мышление у младших школьников, изучить их способность выделять и обобщать понятия. В методике представлены двенадцать рядов слов, в каждом из которых ребенку необходимо найти лишнее слово и обосновать собственный выбор. При оценке результатов выполнения задания учитывалось: понимает ли ис-

пытуемый цель задания, способен ли он самостоятельно выделить признак, который отличает лишнее слово от остальных, может ли обобщить оставшиеся слова и обосновать свой выбор.

6. Методика «Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах». Цель данной методики — исследование словесно-логического мышления детей; изучение навыка объяснения причин; уровня сформированности абстрактных понятий; умения выявлять сходства и различия в объектах. В данной методике детям предлагается ответить на ряд запутанных вопросов. При оценке результатов выполнения заданий за каждый верный ответ начислялось определенное количество баллов. Также ответы детей на некоторые вопросы были проанализированы качественно с целью выявления особенностей мышления: как ребенок оперирует понятиями «общее» и «различие», насколько легко находит сходства и различия предметов, как обобщает понятия и аргументирует свой выбор.

7. Рассказ в свободной форме. Цель — исследовать целенаправленность мышления. Испытуемому было предложено вслух рассуждать на интересную для них тему. Данная методика проводилась лишь на благоговорящих детях. При оценке результатов учитывалось, насколько дети способны придерживаться заданной темы, связность рассказа и логичность его повествования.

Результаты

1. Изучение аналитико-синтетической деятельности при зрительно воспринимаемых объектах (методика «Исключение неподходящей картинки»), а также таких навыков мышления как: умение делать обобщения, логическая обоснованность и целенаправленность мышления, четкость представлений, показало, что дети с РАС в своем большинстве (68%) владеют перечисленными навыками на достаточном уровне. Тем не менее, дети с РАС демонстрируют

достоверно более низкие результаты по сравнению с нейротипичными (далее НТ) детьми (средние баллы 7,9 и 8,9 соответственно, $U = 405$, $p = 0,01 < 0,05$).

Также в работе детей с РАС присутствовали, с одной стороны, случаи разноплановости мышления (40,9%). При этом преобладали исключения по латентным субъективно значимым признакам (любимый или нелюбимый продукт; цвет; непосредственно предшествовавший исследованию личный опыт). Например, при изучении картинки, на которой изображены чайник и школьные принадлежности, ребенок называет лишней тетрадь, потому что только в ней можно писать. При работе с рисунком, на котором отображены три гриба и еж, ребенок с РАС исключает один из грибов, аргументируя свой выбор тем, что он единственный – красного цвета. Глядя на картинку с изображенными на ней овощами и цветком, ребенок отмечает лишней свеклу, объясняя свой выбор: «Потому что я ее не люблю». С другой стороны, были отмечены случаи трудностей вербального обобщения (31,8%). Например, при работе с изображением, включающим 3 разноцветных квадрата и 1 треугольник, ребенок исключает верную фигуру – треугольник. Однако он оказывается неспособным объединить оставшиеся фигуры одним словом и лишь называет их цвета. Или же, при работе с картинкой, на кото-

рой изображены карандаш, ручка, книга и чайник, ребенок исключает правильный предмет – чайник. Но он не способен объяснить свой выбор, обобщив оставшиеся предметы. Данные особенности мышления детей с РАС снизили полученные баллы по методике «Исключение неподходящей картинке» до средних значений.

Сравнение количества очень низких (0–1 балл), низких (2–3 балла), средних (4–7 баллов) и высоких (8–9 баллов) результатов по данной методике представлено на рис. 1.

2. Исследование аналитико-синтетической деятельности сферы мышления у детей на основе мысленного представления (методика «Лишнее слово»), а также изучение их умения выделять и выстраивать обобщения понятий, показало, что данные навыки у детей с РАС находятся на среднем уровне. Средний балл группы детей с РАС составил 8,8 из 12, по сравнению с 10,8 из 12 у НТ-детей ($U = 301$, $p = 0,000 < 0,05$). По результатам методики оказалось, что дети с РАС демонстрируют особенности мышления следующего типа:

– разноплановость с искажением процесса обобщения определялась у большинства детей с РАС (65%). Данная особенность была отмечена в группе детей с РАС достоверно чаще, чем в группе НТ-детей (65% и 20%, Хи-квадрат = 8,197, $a = 0,004 < 0,5$). Например, в ряду слов: «лось, собака, корова,

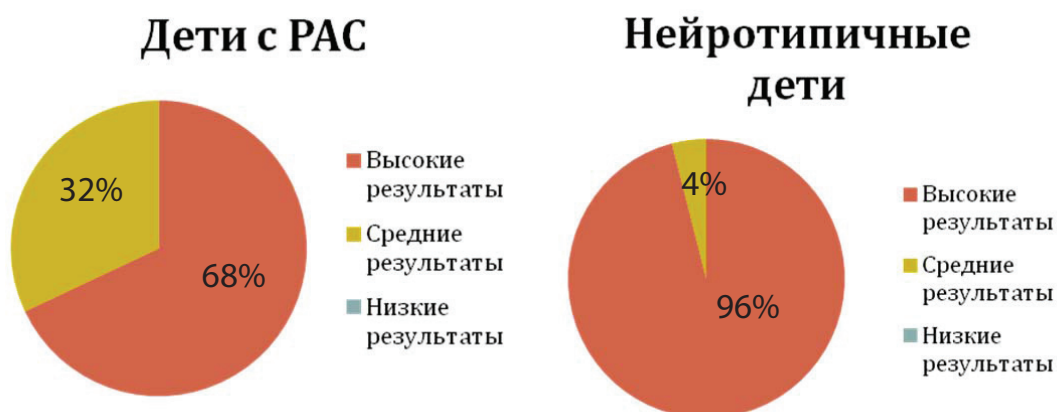


Рис. 1. Сравнение количества низких, средних и высоких баллов по методике «Исключение неподходящей картинке»

лошадь» ребенок исключил слово корова, объясняя тем, что она дает молоко, а остальные животные — нет; при работе с рядом: «кровать, стул, пол, стол» ребенок с РАС называет лишним стул, мотивируя свой ответ тем, что на всех остальных предметах можно лежать; в ряду «солнце, лампа, свеча, фонарь» — ребенок исключает слово свеча, так как она — горячая; при работе со словами: «горячий, сладкий, кислый, горький» ребенок называет лишним слово горький, так как это слово «невкусное». В данной методике характер нестандартных исключений уже в меньшей степени определялся субъективной значимостью или опытом;

— снижение уровня обобщения (конкретность) проявлялось в том, что дети объединяли предметы по ситуационному признаку, устанавливая конкретные связи. Данная особенность была отмечена у 6% детей в группе с РАС, по сравнению с 0% в группе НТ-детей (Хи-квадрат = 1,269, $\alpha = 0,26 < 0,5$). Например, из слов: «кисель, картошка, суп, кастрюля» ребенок с РАС исключает слово суп, объясняя тем, что «кисель и картошку нужно класть в кастрюлю, а суп и так в кастрюле»;

— разноплановость в сочетании с конкретностью продемонстрировали 12% детей с РАС, по сравнению с 0% в группе НТ-детей (Хи-квадрат = 2,608, $\alpha = 0,106 < 0,5$). Например, при работе с рядом слов: «свист, шум, град, гром» ребенок с РАС исключает

слово свист, объединяя все остальные в категорию «шум».

По этой методике дети с РАС продемонстрировали достоверно более низкие результаты, чем НТ-дети ($U = 301$, $p = 0,000 < 0,05$). Сравнение низких (0–4 балла), средних (5–8 баллов) и высоких (9–12 баллов) результатов в обеих группах представлено на рис. 2.

3. Исследование целенаправленности мышления проводилось с помощью анализа особенностей рассказа в свободной форме. Методика проводилась только с пятью детьми с РАС, у которых была наиболее беглая речь, — был проанализирован фрагмент свободной речи каждого ребенка. Для того чтобы установить положительный контакт с детьми и повысить их мотивацию на выполнение задания, была проведена предварительная беседа с тьюторами и педагогами. В ходе разговора определился спектр тем, наиболее интересных для каждого отдельного испытуемого. Тем самым, опираясь на личные предпочтения и увлечения детей с РАС, были составлены вопросы для рассказа в свободной форме.

Анализ рассказов показал следующие особенности рассуждений, присущие детям с РАС, имеющим беглую речь:

— конкретность мышления (2 человека из 5; 40%). Так, рассказывая о прошедшем празднике «Масленица», мальчик вначале называет, что он пил и ел: «Вот я пил го-



Рис. 2. Сравнение количества низких, средних и высоких баллов по методике «Лишнее слово»

рчий шоколад и ел блины с шоколадным сиропом. И еще пряник съел. Имбирный», потом говорит о том, куда он ходил, и что там наблюдал: «Мы еще гуляли по центру Москвы. Видели всякие машины. И были еще в “Ашане”»;

— снижение целенаправленности мышления в виде его аморфности, уход по случайным ассоциациям от начальной темы, при общем конкретном уровне мышления (2 человека из 5; 40%). К примеру, на вопрос: «Какие календари тебе нравятся?» ребенок отвечает про себя в третьем лице: «Денису нравятся красные», после этого рассказывает о том, какие календари нравятся его одноклассникам: «Вот Паше вот эти. Вот такие они для Димы. Для Димы вот такие календарики». А затем начинает перечислять предметы, которые висят на главной доске: «Календари, расписание вон у нас, смотрите. Вон. Вон расписание, табличка «хорошо — доволен», «люблю — счастлив», вон наши маленькие фотографии. И вон еще одна табличка», — тем самым уходя от заданной темы. Также при ответе на вопрос: «Чем тебе нравится заниматься?» ребенок начинает рассказывать о новом электросамокате, на котором ему нравится кататься, и, упомянув еще несколько увлечений, переходит на рассказ об отдыхе, который был два года назад: «А на день рождения я получил подводную лодку. Настоящую, подводную, на электроуправлении. Кстати, на даче у меня есть байкер. Настоящий электробайкер, который папа маме купил. У меня был старый маленький байкер, и вот, велосипед маленький старый. И вот, купил новую, большую, да, размером, да. Я там гуляю еще на даче. И купаюсь. Вот да, на море еще. Я ехал на море Коктебель с мамой. Отдых называется Коктебель».

Кроме того, данное исследование подтвердило такую известную качественную особенность лиц с РАС как недостаточно сформированную «модель психического» (2 человека из 5; 40%). В этом понятии заключаются навыки понимания своих и чужих психических состояний. Такой ре-

бенок при общении высказывается таким образом, что он понимает, о чем речь, а вот окружающим это неочевидно. К примеру, мальчик, который очень любит календари, пытается объяснить, как по действующему календарю можно вычислить даты минувших годов: «20 марта это у нас был вторник, сейчас будет среда. Это день другого года, это я Вам сейчас расскажу. Это я знаю. Среда-среда, четверг-четверг, пятница-пятница, суббота-суббота, воскресенье-воскресенье».

Также у всех детей с РАС были отмечены такие особенности как сбивчивость при изложении и слабая связность рассказа. В группе НТ-детей подобные особенности отмечены не были.

В группе НТ-детей данная методика была проведена на всех детях, но для анализа были отобраны случайным образом пять рассказов. При непосредственном анализе рассказов только у одной испытуемой присутствовали элементы обстоятельного и конкретного мышления: «На каникулах я была в Сочи. Мы ехали туда на конкурс по танцам. Мы улетели туда в воскресенье. Мы долетели всего лишь за один час. Потом мы пришли в аэропорт. От аэропорта мы доехали быстро до нашей гостиницы, потому что там все было близко. В понедельник у нас уже был конкурс».

Случаев нецеленаправленности и разноплановости в НТ-группе отмечено не было.

4. Диагностика уровня развития наглядно-действенного мышления (методика «Обведи контур») показала, что дети с РАС владеют данными навыками на среднем уровне: 7,35 баллов из 10 составил общий средний балл за выполнение методики. Наиболее серьезные затруднения у детей с РАС возникли в той части задания, где требовалось перенести контур образца по клеточным полям. Также у детей с РАС были отмечены следующие ошибки: неточные соединения углов, неточный перенос узора, кривые линии.

У нейротипичных детей также были отмечены неточные соединения углов рисун-

ка, неточные переносы линий и кривизна линий. В связи с этим, средний балл группы НТ-детей составил 8,28 из 10. Это указывает на достаточно высокий уровень развития наглядно-действенного мышления, но полученные результаты весьма приближены к результатам группы детей с РАС ($U = 307, p = 0,185 > 0,05$).

5. Исследование простейших образных представлений детей об окружающем мире; о логических отношениях и связях, которые существуют между различными объектами этого мира: природой, животными и их образом жизни (методика «Нелепицы») показало, что дети с РАС владеют перечисленными знаниями на высоком уровне: 11,9 из 14 составил средний балл в группе испытуемых с РАС. Группа НТ-детей также продемонстрировала высокий уровень развития названных функций, средний балл этой группы составил 12,8 из 14. Как оказалось, результаты детей с РАС очень близки к результатам группы НТ-детей ($U = 218, p = 0,130 > 0,05$).

Согласно полученным данным, в группе детей с РАС 15 испытуемых из 16 справились с заданием. Следует отметить, что дети с РАС продемонстрировали весьма высокий уровень образных понятий об окружающем мире, о логических отношениях и связях, которые существуют между объектами этого мира. При этом, несмотря на высокие результаты, только 2 человека (12,5% от группы) из 16 смогли верно объяснить все «нелепицы». 13 детей группы РАС нашли и объяснили шесть нелепиц из семи, а один ребенок не смог справиться с предложенным заданием. Вероятно, столь невысокий результат может быть объяснен чрезмерной отвлекаемостью ребенка, недостаточной мотивацией к работе и нарушениями внимания.

В группе НТ-детей все испытуемые справились с данной методикой. Испытуемые этой группы показали высокий уровень развития образных представлений об окружающем мире, об отношениях и связях, которые существуют между объектами. Тем не менее, все семь «неле-

пиц» нашли и объяснили лишь 8 из 21 ребенка (38,1 % от группы, что достоверно больше, чем в группе РАС (12,5%), Хи-квадрат = 3,016, $a = 0,082 < 0,5$). 13 детей НТ-группы смогли найти и объяснить только 6 нелепиц из 7.

Исследование словесно-логического мышления детей; изучение навыка объяснения причин; уровня сформированности абстрактных понятий; умения выявлять сходства и различия в объектах (методика «Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах») показало, что данные навыки в группе детей с РАС находятся на среднем уровне: средний балл группы детей с РАС составил 7 из 10 возможных. Средний балл в группе НТ-детей составил 8,5 из 10, что указывает на высокий уровень развития перечисленных функций. Результаты группы детей с РАС оказались достоверно ниже, чем результаты НТ-группы ($U = 320, p = 0,001 < 0,05$).

При выполнении данной методики дети из группы РАС продемонстрировали следующие особенности: нарушения внимания, которые проявлялись в трудностях нахождения сходства и различий у предметов; трудности анализа; обобщения; также некоторые дети при достаточно высоких результатах по всем методикам путали понятия «общее» и «различие», что показывало несформированность этих абстрактных понятий.

В группе нейротипичных детей также было отмечено нарушение внимания, которое проявлялось в затруднениях по типу нахождения сходства и различий у предметов.

Сравнение количества очень низких (0–1 балл), низких (2–3 балла), средних (4–7 баллов), высоких (8–9 баллов) и очень высоких (10 баллов) результатов в обеих группах представлены на рис. 3.

Также изучение словесно-логического мышления (методика «Последовательность событий») подтвердило, что данные навыки у детей в группе с РАС находятся на среднем уровне. Средний балл группы

детей с РАС составил 7 из 8. Средний балл группы НТ-детей составил 8 из 8 баллов. Данные результаты говорят о том, что навыки установления причинно-следственных связей в наглядной ситуации, умение делать обобщения, а также навыки составления рассказа по серии последовательных картинок находятся на высоком уровне в обеих группах. Также дети продемонстрировали высокий уровень логического мышления. Тем не менее, результаты группы детей с РАС оказались достоверно ниже результатов группы НТ-детей ($U = 462, = 0,000 < 0,05$).

Чуть больше половины группы детей с РАС (54,5%) успешно справились с заданием. Эти дети выложили картинки в правильной последовательности и, в силу собственных речевых особенностей, смогли составить по полученным изображениям

рассказ. При этом около трети испытуемых данной группы (27,3%) придумали небольшое продолжение получившейся истории. 8 человек из группы РАС (36,4%) показали средние результаты. Эти дети правильно выложили последовательность из картинок, но смогли описать лишь несколько изображений, не составив цельного связного рассказа. И два испытуемых из группы детей РАС (9,1%) не справились с заданием, так как не смогли выложить изображения в правильном порядке.

В группе НТ-детей все 20 испытуемых из 20 смогли выложить изображения в соответствии с верной последовательностью и составить по ним рассказ, тем самым успешно справившись с предложенным заданием.

Сравнение количества низких (0–4 балла), средних (5–7 баллов) и высоких (8 баллов) результатов представлено на рис. 4.



Рис. 3. Сравнение количества низких, средних и высоких баллов по методике «Нелепицы»



Рис. 4. Сравнение количества низких, средних и высоких баллов по методике «Последовательность событий»

Необходимо отметить, что при исследовании детей с РАС не исключены погрешности, связанные с характерными аутистическими проявлениями. Так, у ребенка с РАС может сочетаться высокий потенциал с низкими навыками социального взаимодействия и дефицитом целенаправленности и продуктивности деятельности, что неизбежно приводит к снижению результатов. По итогам наблюдения за данной группой испытуемых, а также в процессе прямой работы с ними, были зафиксированы следующие особенности детей: завышенная самооценка; недостаточность мотивации к работе; отсутствие критики к собственным результатам; нежелание самостоятельно выполнять задания; преобладание пассивного внимания над активным; трудности восприятия устной речи; нарушенная экспрессивная речь. Также у 13 из 22 (59,1%) детей с РАС была отмечена недостаточная целенаправленность поведения, которая косвенно отражает особенности мышления испытуемых с РАС в совокупности с волевым дефицитом. Эта особенность проявлялась, например, в том, что при работе с методикой «обведи контур» ребенок начинал выполнять задание верно — обводил контур, а заканчивал тем, что просто рисовал на листочке, если ему постоянно не напоминали о задании. Или же, при исключении лишнего, в начале задания исключал предметы, а к середине начинал их просто перечислять, или

же пытаться объединить все вместе, а не исключить лишнее. Приходилось напоминать о цели задания.

Вследствие всех отмеченных затруднений сделать подачу стимульного материала стандартизированной в некоторых случаях оказалось практически невозможным. Для преодоления влияния вышеописанных факторов, при работе с детьми с РАС был использован метод положительного подкрепления: работа детей сопровождалась похвалой, положительной оценкой действий, одобрением полученных результатов. Также стоит уточнить, что в некоторых методиках было необходимо словесное пояснение действий, для того чтобы получить максимальный балл. Не все дети с РАС в полной мере владели экспрессивной речью, поэтому, учитывая данную особенность, балл все равно засчитывался, если ребенок, верно выполнив предложенное задание, мог при помощи доступных вербальных и невербальных средств (отдельных слов, жестов, рисунков) показать, что его ответ был осознанным и целенаправленным. Данное исследование было проведено с каждым ребенком индивидуально. А также в работу были включены элементы игры, которые помогли заинтересовать детей и позволили им проявить свои способности в полной мере.

Обобщение и анализ полученных в разных методиках результатов представлены в таблице.

Таблица

Выявленные особенности мышления у детей с РАС и нейротипичных детей

Группы	РАС		Нейротипичные	
	Абсолютные	Относительные	Абсолютные	Относительные
Разноплановость с искажением процесса обобщения	11 из 17	65%	4 из 25	16%
Недостаточная целенаправленность мышления	2 из 5	40%	0	0%
Недостаточная целенаправленность поведения	13 из 22	59,1%	1 из 26	3,8%
Недостаточность навыков анализа	6 из 11	54,5%	1 из 26	3,8%
Дефицит социальных представлений	2 из 5	40%	0	0%
Конкретность мышления	7 из 22	31,8%	2 из 25	8%

Обсуждение

Таким образом, на уровне описательной статистики у детей с расстройствами аутистического спектра были выявлены такие особенности как недостаточная целенаправленность поведения, дефицит социальных представлений и разноплановость с искажением процесса обобщения, что подтверждает данные О.С. Никольской [3] и С.Я. Рубинштейн [4]. При этом, у части детей из группы РАС разноплановость мышления сочеталась с конкретностью, отмеченной, например, англоязычными авторами [6].

Полученные результаты исследования подтверждают наличие у значительной части детей с РАС формальных нарушений мышления. При этом, существенная часть ошибок, которые в различной степени выраженности присутствовали у 65% аутичных детей, в отечественной патопсихологии считается характерной для шизофренического патопсихологического симптомокомплекса.

Напротив, отмеченная в ответах группы детей с РАС конкретность мышления является классической характеристикой органического симптомокомплекса. Возможно, она была связана с временно задержанным речевым развитием и преходящими речевыми трудностями семантического (смыслового) характера. Из-за этих затруднений у многих детей в словарный запас по большей части включены слова, которые имеют вполне конкретную образную форму в реальности, а не являются абстрактными понятиями. Возможно, однако, и предположение, что конкретность мышления является устойчивой характеристикой мышления лиц с РАС. Также стоит сказать о том, что и латентные признаки, которые присутствовали в работе детей с РАС, носили весьма

конкретный характер. Случаев резонанса, заумности отмечено не было. Данная особенность в какой-то степени смягчала проявления разноплановости, а в ряде случаев затрудняла точную оценку характера нарушения мышления.

Заключение

В проведенном исследовании у детей с расстройствами аутистического спектра следующие особенности мышления встречались достоверно чаще, чем у нейротипичных детей: недостаточная целенаправленность, разноплановость мышления с искажением процесса обобщения, конкретность. В группе детей с РАС, по сравнению с группой НТ-детей, была отмечена недостаточность словесно-логического мышления, наглядно-действенного мышления и аналитико-синтетической деятельности сферы мышления. У детей с РАС, по сравнению с нейротипичными детьми, ниже оказались уровни таких навыков как: определение понятий, анализ, выделение и построение общих понятий, логическое обоснование собственного выбора, выявление сходства и различий в объектах, установление причинно-следственных связей. При этом, дети с расстройствами аутистического спектра продемонстрировали более высокий уровень способностей к аналитико-синтетической деятельности на основе объектов, которые воспринимаются визуально, чем на основе мысленных образов.

Полученные результаты исследования подтверждают наличие у значительной части детей с РАС формальных нарушений мышления. ■

Литература

1. *Зверева Н.В.* Когнитивный дизонтогенез при расстройствах аутистического спектра и эндогенной психической патологии у детей и подростков / Н.В. Зверева, А.А. Коваль-Зайцев [Электронный ресурс] // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. 2016. № 2 (13). С. 12–19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kognitivnyy-dizontogenez-pri-rastroystvah-autisticheskogo-spektra-i-endogennoy-psihicheskoy-patologii-u-detey-i-podrostkov> (дата обращения: 28.02.2020).
2. *Коваль-Зайцев А.А.* Виды когнитивного дизонтогенеза у детей, больных эндогенными психическими заболеваниями, протекающими с аутистическими расстройствами: Автореф.

дисс. ... канд. психол. наук / А.А. Коваль-Зайцев. Санкт-Петербург, 2010. 26 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-04/dissertaciya-vidy-kognitivnogo-dizontogeneza-u-detey-bolnyh-endogennymi-psihicheskimi-zabolevaniyami-protekeyuschimi-s-autisticheskimi> (дата обращения: 28.02.2019).

3. *Никольская О.С.* Структура нарушения психического развития при детском аутизме / О.С. Никольская [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2014. № 18. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/struktura-narusheniya-psihicheskogo-razvitiya-pri> (дата обращения: 28.02.2020).
4. *Симашкова Н.В.* Клинико-биологические подходы к диагностике [Электронный ресурс] / Н.В. Симашкова, Т.П. Ключник, А.А. Коваль-Зайцев, Л.П. Якупова // Аутизм и нарушения развития. 2016. Том 14. № 4. С. 51–67. URL: http://psyjournals.ru/autism/2016/n4/simashkova_klushnik.shtml (дата обращения: 28.02.2020). doi:10.17759/autdd.2016140408
5. *Туганбекова К.М.* Особенности психического и речевого развития детей с ранним детским аутизмом / К.М. Туганбекова, А.Т. Арбабаева, У.Н. Мадетова [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 12 (Ч. 8). С. 1559–1562. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11083> (дата обращения: 28.02.2020).
6. *Hobson P.R.* Autism, Literal Language and Concrete Thinking: Some Developmental Considerations / P.R. Hobson [Электронный ресурс]. *Metaphor and Symbol*, 2012, vol. 27, pp. 4–21. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10926488.2012.638814> (дата обращения: 28.02.2020). doi:10.1080/10926488.2012.638814
7. *Ziermans T.* Formal Thought Disorder and Executive Functioning in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: Old Leads and New Avenues / T. Ziermans, H. Swaab, A. Stockmann, S. van Rijn, E. de Bruin [Электронный ресурс]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2017, vol. 47, no. 6, pp. 1756–1768. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28342165> (дата обращения: 28.02.2020). doi:10.1007/s10803-017-3104-6

References

1. *Zvereva N.V.* Kognitivnyy dizontogenez pri rasstroystvakh autisticheskogo spektra i endogennoy psikhicheskoy patologii u detey i podrostkov [Cognitive dysontogenesis in autism spectrum disorders and in endogenous mental pathology in children and adolescents] / N.V. Zvereva, A.A. Koval'-Zaytsev [Web resource]. *Vestnik Soveta molodykh uchennykh i spetsialistov Chelyabinskoi oblasti [Herald of the Council of young scientists and specialists of Chelyabinsk Oblast]*, 2016, no. 2 (13), pp. 12–19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kognitivnyy-dizontogenez-pri-rasstroystvah-autisticheskogo-spektra-i-endogennoy-psihicheskoy-patologii-u-detey-i-podrostkov> (Accessed 28.02.2020).
2. *Koval'-Zaytsev A.A.* Vidy kognitivnogo dizontogeneza u detey, bol'nykh endogennymi psikhicheskimi zabolevaniyami, protekeyuschimi s autisticheskimi rasstroystvami: Avtoref. diss. ... kand. psikh. nauk [Types of cognitive dysontogenesis in children with endogenous mental diseases that occur with autistic disorders: abstract of the dissertation for the degree of candidate of sciences in psychology] / A.A. Koval'-Zaitsev. Sankt-Peterburg, 2010. 26 p. [Web resource]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-04/dissertaciya-vidy-kognitivnogo-dizontogeneza-u-detey-bolnyh-endogennymi-psihicheskimi-zabolevaniyami-protekeyuschimi-s-autisticheskimi> (Accessed 28.02.2020).
3. *Nicol'skaya O.S.* Struktura narusheniya psikhicheskogo razvitiya pri detskom autizme [Structure of mental development disorders in childhood autism] / O.S. Nicol'skaya [Web resource]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoy pedagogiki RAO [Almanac Institute of Special Education]*, 2014, no. 18. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/struktura-narusheniya-psihicheskogo-razvitiya-pri> (Accessed 28.02.2020).
4. *Simashkova N.V.* Kliniko-biologicheskie podkhody k diagnostike [Clinical and biological approaches to diagnostics] / N.V. Simashkova, T.P. Klyushnik, A.A. Koval'-Zaytsev, L.P. Yakupova [Web resource]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders (Russia)]*, 2016, vol. 14, no. 4, pp. 51–67. URL: http://psyjournals.ru/autism/2016/n4/simashkova_klushnik.shtml (Accessed 28.02.2020). doi:10.17759/autdd.2016140408

5. *Tuganbekova K.M.* Osobennosti psikhicheskogo i rechevogo razvitiya detey s rannim detskim autizmom [Features of mental and speech development of children with early childhood autism] / K.M. Tuganbekova, A.T. Arbabaeva, U.N. Madetova [Web resource]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy* [International journal of applied and fundamental research], 2016, no. 12 (part 8), pp. 1559–1562. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11083> (Accessed 28.02.2020).
6. *Hobson P.R.* Autism, Literal Language and Concrete Thinking: Some Developmental Considerations / P.R. Hobson [Web resource]. *Metaphor and Symbol*, 2012, vol. 27, pp. 4–21. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10926488.2012.638814> (Accessed 28.02.2020). doi:10.1080/10926488.2012.638814
7. *Ziermans T.* Formal Thought Disorder and Executive Functioning in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: Old Leads and New Avenues / T. Ziermans, H. Swaab, A. Stockmann, S. van Rijn, E. de Bruin [Web resource]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2017, vol. 47, no. 6, pp. 1756–1768. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28342165> (Accessed 28.02.2020). doi:10.1007/s10803-017-3104-6

Информация об авторах

Иванова Маргарита Михайловна, студент кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, e-mail: upk.ivanova@yandex.ru

Бородина Любовь Георгиевна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8204-2113>, e-mail: bor111a@yandex.ru

Information about the authors

Margarita M. Ivanova, student, Chair of Clinical & Forensic Psychology, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3945-5486>, e-mail: upk.ivanova@yandex.ru

Lyubov' G. Borodina, PhD in Medicine, associate professor, Department of Clinical & Forensic Psychology, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8204-2113>, e-mail: bor111a@yandex.ru

Получена 26.10.2019

Принята в печать 06.12.2019

Received 26.10.2019

Accepted 06.12.2019

МНЕНИЕ ЭКСПЕРТА
EXPERT OPINION

Некоторые проблемы инклюзии при расстройствах аутистического спектра

С.А. Морозов,

РОБО «Общество помощи аутичным детям «Добро»;
Федеральный институт развития образования (ФГБУ ФИРО РАНХиГС),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-2711>,
e-mail: morozov-ca@mail.ru

С.С. Морозова,

РОБО «Общество помощи аутичным детям «Добро»;
Федеральный институт развития образования (ФГБУ ФИРО РАНХиГС),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-1477>,
e-mail: sv-morozova@yandex.ru

Т.И. Морозова,

РОБО «Общество помощи аутичным детям «Добро»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1703-5029>,
e-mail: timsam70@yandex.ru

Термин «инклюзия» не тождественен понятиям «инклюзивное обучение», «инклюзивное образование», — он значительно шире. В России официальное образование детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) только развивается, и его инклюзивная направленность — большое достижение. Инклюзивное образование при аутистических расстройствах представляет собой особый случай. Основные признаки РАС, и прежде всего, — качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также повторяющиеся стереотипные паттерны поведения, интересов и деятельности, затрудняют инклюзию и создают особую ситуацию развития, которая заставляет решать вопросы не только улучшения организации инклюзивного процесса, но и целесообразности и возможности инклюзии. Рассмотрены типичные трудности, с которыми встречаются отечественные и зарубежные специалисты, например: повышенная социальная тревожность у детей, нехватка подготовленных кадров, недиагностированный у детей аутизм. Подчеркивается, что успешность инклюзии в целом зависит, прежде всего, от готовности к инклюзии самого ребенка с аутизмом и от готовности среды, в которую проводится инклюзия, уровня ее толерантности, компетентности психолого-педагогического персонала. Большую роль играет возраст ребенка и окружения: при прочих равных условиях раннее начало инклюзии способствует устойчивости инклюзивной готовности окружения.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра (РАС), коррекция аутизма, инклюзия, инклюзивное образование, сегрегация, готовность к инклюзии, толерантность.

CC BY-NC

Для цитаты: Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые проблемы инклюзии при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития, 2020. Т. 18. № 1 (66). С. 51–61. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180106>

Certain Inclusion Problems in Autism Spectrum Disorders

Sergey A. Morozov,
Regional Public Charity Organization «Society for Help to Autistic Children “Dobro”»,
Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration (RANEPA),
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-2711>,
e-mail: morozov-ca@mail.ru

Svetlana S. Morozova,
Regional Public Charity Organization «Society for Help to Autistic Children “Dobro”»,
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA),
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-1477>,
e-mail: sv-morozova@yandex.ru

Tatiana I. Morozova,
Regional Public Charity Organization «Society for Help to Autistic Children “Dobro”»,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1703-5029>,
e-mail: timsam70@yandex.ru

The term “Inclusion” is not identical to the concepts of “Inclusive education”, which is much wider. The educational system of children with autism spectrum disorders (ASD) in Russia is only developing and the focus on inclusion is a great achievement. Inclusive education in autistic disorders is a special case. The most difficulties in organizing of inclusion of children with ASD caused by main symptoms – communication and social interaction disorders, repeated stereotypical patterns of behavior, interests and activities. After all, these symptoms create a special development situation that makes necessary to solve the following problems: improving the organization of the inclusive process, feasibility and possibility of inclusion process. Typical difficulties faced by domestic and foreign experts reviewed, for example: increased social anxiety in children, lack of trained personnel, and lack of diagnostic in children. Emphasized that the success of inclusion process depends on several things: the readiness for inclusion of the child with autism, the readiness of the environment where inclusion carried out, the level of its tolerance and, finally, the competence of psychological and pedagogical staff. The age of the child and the environment plays a large role: *ceteris paribus*, the early onset of inclusion contributes to the stability of inclusive readiness of the environment.

Keywords: autism, autism spectrum disorders (ASD), autism correction, inclusion, inclusive education, segregation, inclusion readiness, tolerance.

For citation: Morozov S.A., Morozova S.S., Morozova T.I. Certain Inclusion Problems in Autism Spectrum Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*, 2020. Vol. 18, no 1 (66), p. 51–61. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180106> (In Russ., abstr. in Engl.).

В последние годы в развитии отечественного образования инклюзивное направление стало одним из наиболее значимых. Появились лаборатории и институты, деятельность которых направлена на изучение и развитие инклюзивного образования, проходят конференции, симпозиумы, на которых обсуждаются различные аспекты проблемы.

Инклюзия стала путеводной звездой и разве что не целью жизни для значительной части родителей детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с расстройствами аутистического спектра (РАС; мы будем — несколько условно — использовать термины «РАС» и «аутизм» как синонимы). Опубликовано множество статей и книг, написано немало диссертаций по организационным, методическим и другим аспектам проблемы. Общим для большинства таких работ является безусловное принятие инклюзивного направления в образовании как данности, в основе своей не подлежащей не только сомнению, но даже обсуждению: решаются в основном вопросы о том, как лучше реализовать инклюзию.

Авторы этой статьи много лет связаны с проблемой аутизма и как специалисты, и как родители, и нам хотелось бы поделиться своим взглядом на проблему инклюзии при аутизме, с которой мы впервые оказались лицом к лицу в 1980 году. Фактически совместное обучение детей с аутизмом и учащихся с типичным развитием и/или с другими нарушениями развития практиковалось в СССР, конечно же, раньше, но происходило это исключительно «явочным порядком». Во всех случаях усвоение программы хотя бы на минимально приемлемом уровне было обязательным условием: иначе понижали уровень программы (при условии приемлемого для обучения в классе поведения) или переходили к надомному обучению (в случае тяжелых проблем поведенческого или интеллектуального характера).

Закон «Об образовании в Российской Федерации» декларирует возможность инклюзивного образования, и сейчас организационные вопросы, связанные с инклюзией, частично решены или решаются, однако

инклюзивное образование при РАС представляет собой особый случай.

Один из основоположников учения об аутизме Лео Каннер характерным признаком аутизма называл «экстремальное стремление к одиночеству» [12]. По действующей в России МКБ-10 [9] (и в ожидаемой МКБ-11) одними из основных диагностических признаков аутизма являются качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия. Таким образом, более чем полувековой опыт изучения аутизма показывает, что его основные проявления не способствуют, а прямо препятствуют социализации (и следовательно, инклюзии).

В 2000-х годах мы неоднократно использовали в книгах [5; 8] двухполюсную линейную схему. На одном полюсе — «Сегрегация» — возможности социального взаимодействия и коммуникации крайне ограничены (вплоть до фактического отсутствия, что встречается очень редко); на другом — «Интеграция», — сейчас мы бы написали «Инклюзия», уровень социального взаимодействия и коммуникации, допускающий независимую жизнь (что тоже, к сожалению, встречается не так часто, как хотелось бы всем участникам коррекционно-образовательного процесса). Множество точек отрезка, соединяющего полюсы (см. рис. 1), — континуум аутистических состояний, отличающихся по степени готовности к социальному взаимодействию, к интеграции, к инклюзии; здесь уместно вспомнить как параллель аутистический континуум Л. Уинг [21].

Такая схема представляет ситуацию очень обобщенно и даже упрощенно: готовность и неготовность к инклюзии зависит от очень многих факторов, и между полюсами должен быть не отрезок прямой, а множество связей, отражающих выраженность расстройств по многим функциям и параметрам поведения, различные особенности сопровождения и характеристики окружающего и др. Уровень развития по каждому показателю может отличаться от других, причем при РАС эти различия, как правило, очень значительны и не всегда соответствуют возрастным критериям.

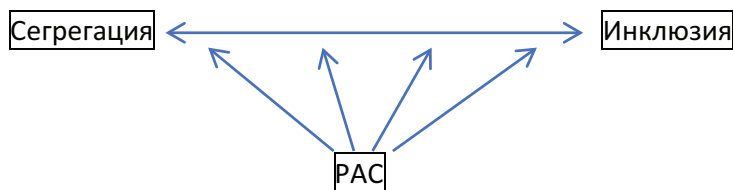


Рис. 1. Линейная схема инклюзии при РАС. Связь двусторонняя, так как при РАС возможен регресс (эпизодический, периодический, стойкий). Количество стрелок, соединяющих РАС с отрезком «Сегрегация — Инклюзия», теоретически (да и de facto) — бесконечно

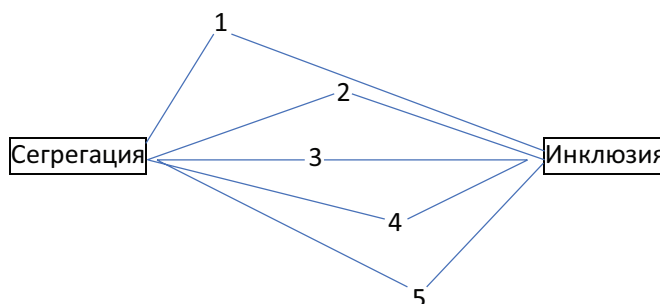


Рис. 2. Примерная схема многомерной инклюзии (количество параметров взято произвольно, их могло бы быть много больше). Например, 1 — выраженность стереотипий; 2 — экспрессивная речь; 3 — социальное взаимодействие; 4 — понимание речи; 5 — невербальная коммуникация. Другой пример — профиль по РЕР (7 — 10 параметров)

В ряде случаев отставание в развитии и его неравномерность могут затруднять инклюзию, причем критерии требований зависят от очень многих факторов: нормативных характеристик (прежде всего, государственных, например, ФГОС), уровня толерантности того или иного сообщества (например, одноклассников без аутизма и их родителей), социального запроса (который тоже не одинаков у разных групп, включенных в инклюзивный процесс), от вида инклюзии (для образовательной инклюзии требования всегда выше, чем для социокультурной) и т.д.

Большинство факторов, определяющих возможность, вид, форму, уровень инклюзии, могут меняться во времени.

Пример. В начале 1990-х доминировали установки на достижение уровня сверстников с типичным развитием («нормализацию»), в начале XXI века на первый план вышли требования к повышению уровня толерантности и принятия ребенка с аутизмом таким, каков он есть.

Интерес к этой динамике обусловлен, прежде всего, тем, насколько она помогает понять, что мешает добиться свободной и независимой жизни для ребенка с РАС (в нашем случае — инклюзии), и что можно сделать для достижения возможно более высокого уровня инклюзии.

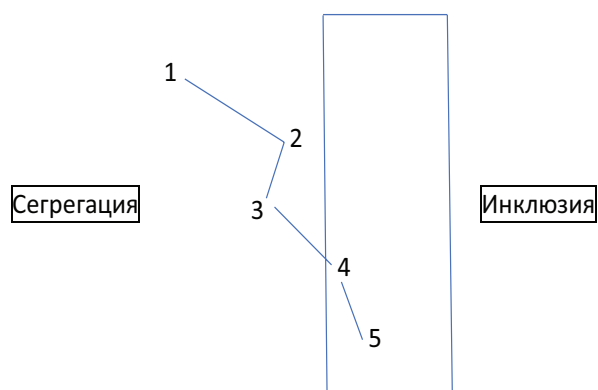


Рис. 3. К вопросу о готовности к инклюзии (допустимости инклюзии): прямоугольник — условная зона готовности к инклюзии («зона толерантности»). Здесь: готовность частичная. Цифровые обозначения те же, что на рис. 2

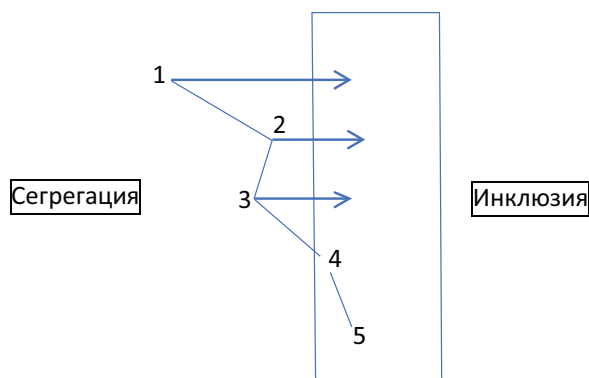


Рис. 4. Частичное несоответствие возможностей ребенка и требований социума решается с помощью коррекционной работы. Цифровые обозначения те же, что на рис. 2

Рис. 4 иллюстрирует путь к инклюзии через коррекцию, рис. 5 — через повышение уровня толерантности. Необходимо отметить, что еще на рубеже 1980—90-х Эрик Шоплер (E. Schopler) писал, что изменение внешних условий в соответствии с особенностями детей с аутизмом и коррекционная работа — не альтернативные, но взаимодополняющие направления сопровождения [20].

По жизни наши воспитанники практически всегда оказываются где-то между полюсами, и исходить из того, что инклюзия нужна всем и всегда, было бы весьма самонадеянным. Можно согласиться с американским специалистом Ш. Коэн, что постановка вопроса «...интеграция (замена интеграции на инклюзию здесь не меняет смысла) — это хорошо или плохо?» неправомерна, «на эту тему полезнее размышлять в других категориях, как то: каковы потенциальные выгоды и опасности интегрированного обучения? Что может быть сделано, для того чтобы интеграция стала положительным опытом?» [3, с. 108].

Кое-что из зарубежного опыта с мыслью о России

Нам часто внушают, что за рубежом вопросы инклюзивного образования решены однозначно в пользу инклюзии, хотя на са-

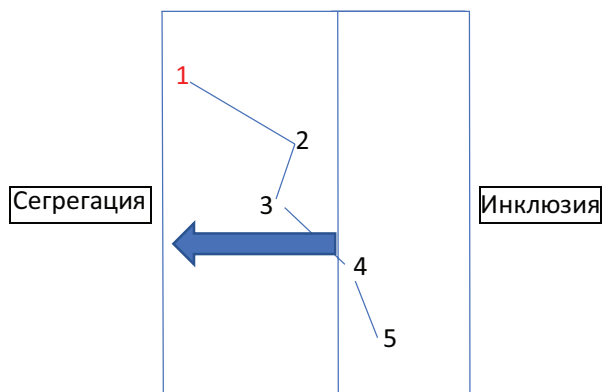


Рис. 5. Частичное несоответствие решается изменением границ области толерантности. Цифровые обозначения те же, что на рис. 2.

мом деле это не совсем так: вопросов, трудностей возникает много.

Не все хорошо с диагностикой: многие дети, по-видимому, с относительно легкими формами аутизма, попадают в школу без диагноза и даже без соответствующего заключения комиссии (типа нашей ПМПК), поэтому приходится организовывать в школе скрининг по выявлению детей с РАС [16]. Отмечается, что дети с аутизмом плохо готовы к обучению в общеобразовательной школе, особенно существенно отставание в социальных навыках [13]. Коммуникативная активность детей с аутизмом в специальном и в инклюзивном классах не отличалась [18] и зависела от стимуляции со стороны учителя [14]. При обучении в обычном классе не менее 90% детей с аутизмом нуждаются в специальной поддержке [11], часто отмечается неприятие, отторжение детей с аутизмом другими учениками, поведенческие проблемы [15]. Zainal H., Magiati I. отмечают более высокий уровень симптомов социальной тревожности у детей, обучающихся инклюзивно, в сравнении с их сверстниками в специальной школе [22]. В обычных школах отмечены нехарактерные трудности социальной ориентировки и большие трудности в социальных отношениях, что связывается с наличием ряда факторов, запускающих отмеченные выше реакции.

Есть проблемы и кадрового характера: учителя общеобразовательных школ не всегда готовы к работе с детьми с аутизмом [15], предпочитают работать с теми детьми с РАС, которые лучше адаптированы, и у которых меньше проблем в поведении [17].

Участники образовательных отношений по-разному оценивают потребности детей с аутизмом в поддержке: независимые специалисты чаще всего рекомендуют дополнительные занятия по формированию социальных навыков (в 80–90% случаев; в реальности такая поддержка оказывается значительно реже), на деле — в соответствии с запросом родителей и возможностями школы — чаще всего проводятся дополнительные занятия по развитию речи (примерно 80%), хотя специалисты рекомендуют их значительно реже [11; 20]. По академическим дисциплинам поддержка в инклюзивных и автономных классах примерно одинакова [11].

Towel с соавт. (Towel et al.) приводят данные распределения детей с аутизмом по классам к началу школьного обучения в муниципальной школе штата Нью-Йорк [20] (см. табл.).

Данные таблицы не могут не вызвать удивление: если в среднем более 70% детей с аутизмом учатся в автономном классе, то о какой инклюзии может идти речь?

Дело в том, что термин «инклюзия» не тождественен понятиям «инклюзивное обучение», «инклюзивное образование»; он значительно шире. Можно заниматься

академическими дисциплинами в рамках специального образования, но различные социокультурные моменты проводить совместно с другими детьми, как это рекомендуют, например, в ТЕАССН.

Пример. Рассмотрим инклюзивное образование детей с РАС в штате Нью-Джерси. Этот штат (население — менее 9 млн. человек) относится к самым передовым в плане сопровождения детей с РАС: здесь наибольший процент детей с РАС, четыре крупных родительских общественных объединения, более 70 школ, оказывающих помощь детям с аутизмом. На вопрос об эффективности инклюзивного образования специалист по коррекции аутизма А. Бруттер из штата Нью-Джерси (родилась в СССР) отвечает [2]: «На мой взгляд, 50 на 50. Очень часто дети оказываются в таких классах по требованию родителей. Как только появились инклюзивные классы, все родители уцепились за них, как за соломинку: «Мой ребенок такой же, как все, и я хочу, чтобы он был вместе со всеми». Есть дети, которые действительно со временем перестают быть «особыми» и становятся «обычными», и мы для них даже не готовим специальный план, не добавляем модификации в программу. Но бывает, что ребенок явно «не тянет», у него проблемы везде — и с речью, и умственные, но мать настаивает. Таких детей довольно много, для которых система не работает. Так что это <инклюзивное образование> не панацея» [2].

Несовпадение интересов ребенка и желаний родителей, о котором упоминает А. Брут-

Таблица

**Распределение детей с аутизмом по классам к началу школьного обучения
(по Towel et al., 2018)**

Виды классов	% от всех детей с РАС	
	НФ (LF)	ВФ (HF)
Регулярный класс, не более одной дополнительной услуги	0	0
Регулярный класс, две и более дополнительных услуги	8,1	18,7
Инклюзивный класс, дополнительные услуги и ИОП	8,1	12,5
Автономный класс	83,8	68,8

Примечание: НФ (LF) — низкофункциональный аутизм, ВФ (HF) — высокофункциональный аутизм. ИОП — индивидуальная образовательная программа. Инклюзивные и автономные классы, хотя и располагаются в здании обычной школы, курируются специальным образованием.

тер, встречается часто; есть свои интересы и у других участников образовательных отношений. Мы попросили дать краткую характеристику того, как определяется вариант обучения ребенка с аутизмом в США, видного деятеля движения родителей детей с аутизмом в США, основателя первой в стране школы для детей с аутизмом, работающей с использованием прикладного анализа поведения [4], бывшего министра финансов штата Нью-Джерси Роланда М. Маколда. Как сообщает г-н Маколд, регулирование этого сложного многополюсного баланса в разных штатах США осуществляется не вполне одинаково, но во многом похоже. Заключение комиссии, в состав которой входят врачи, педагоги, психологи, администраторы образования (типа российской психолого-медико-педагогической комиссии, ПМПК), может быть обязательным к исполнению, и родители могут оспорить только выбор конкретного учреждения, но не вида класса (это может быть другая школа, но такой же класс, например, инклюзивный); оспорить заключение можно только через суд. Родители могут быть не согласны с решением комиссии, но законодательство допускает, что интересы ребенка с аутизмом и интересы семьи могут не совпадать. Родители могут добиться желаемого, убедив администрацию учебного округа или добившись желаемого через суд, но это означает, что ответственность за развитие ребенка они берут на себя, и если динамика развития будет неудовлетворительной, решение о варианте обучения может быть пересмотрено. Например, в штате Нью-Джерси, как сообщает г-н Маколд, ... невозможно, чтобы ребенка послали в обычную («нормальную») школу, если комиссия посчитала, что он нуждается в специальном образовании, которое является отдельной программой финансирования [4].

Довольно часто несовпадение интересов детей с аутизмом и их родителей относится к трактовке термина «инклюзия»: чаще всего родители (и к сожалению, не только они) понимают инклюзию как обучение ребенка с особыми образовательными потребностями (в нашем случае с РАС) совместно

с типично развивающимися сверстниками. Следует заметить, что у детей с аутизмом в 90–95% случаев выявляются признаки других расстройств [7], генез которых очень различен. С учетом этого обстоятельства вопрос о выборе адекватной среды для инклюзии осложняется: предположим, что у ребенка и аутизм, и интеллектуальные нарушения; что же будет более соответствовать его интересам: инклюзия в среду типично развивающихся сверстников или в среду детей с интеллектуальной недостаточностью без аутизма? Последнее не противоречит ни одному из известных нам определений инклюзии, и вопрос только в том, что в большей степени соответствует интересам и возможностям ребенка.

По существу, оптимальное решение о выборе варианта обучения сводится к соответствию права и обоснованной ответственности (что требует достаточной компетентности всех участвующих сторон): государство в лице комиссии предлагает определенный вариант получения образования данным обучающимся с РАС и берет на себя ответственность за реализацию этого варианта на должном уровне качества; то же, по идее, должно распространяться на родителей.

В России официальное образование детей с РАС только начало развиваться, и говорить о балансе прав и ответственности участников образовательного процесса можно только в будущем времени.

Эффективность инклюзии зависит от ее раннего начала

Казалось бы, в подзаголовке слово «инклюзия» можно заменить на «коррекция» — и ничего в принципе не изменится, но это не так. Коррекция направлена на ребенка с особенностями в развитии (в нашем случае с аутизмом), затрагивает его семью, профессионалов, которые с ним работают, может быть, чуть более широкий круг лиц.

В случае инклюзии этот круг лиц не только расширяется, но возникают разно-

образные отношения с другими детьми в группе детского сада, в школьном классе, с родителями соучеников, и далее в университете, на производстве, по месту жительства и т.д., и т.д. Сформировать такие отношения только через объяснение детям с типичным развитием особенностей аутизма вообще, и даже определенного ребенка, если и можно, то только формально; такие отношения обычно нестойки, особенно если они не опираются на совместную деятельность, общие интересы, содержательное взаимодействие.

Пример. В третьем классе школы Алеша почти по всем предметам один из лучших, у него много грамот за победы и призовые места на разных конкурсах и олимпиадах, но с особенностями его поведения (вербальной и физической агрессией, аффективными вспышками, негативизмом и др.) учитель и тьютор справляются с большим трудом. В то же время, в кружке по робототехнике о проблемах мальчика никто даже не подозревал.

Оптимальным представляется вариант, когда инклюзия начинает формироваться уже в дошкольном возрасте, когда психика пластична и не отягощена различными стереотипами и штампами по отношению к непохожим на других. Мы часто наблюдали, как дети специалистов по коррекции аутизма, часто встречаясь с аутичными детьми уже с 3–4-х лет, вырастали абсолютно толерантными к детям с РАС, «по жизни» знакомились с особенностями их поведения, усваивали некоторые приемы коррекционной работы и — главное! — учились понимать и принимать их такими, какие они есть. В дальнейшем профессия таких людей далеко не всегда оказывалась связанной с аутизмом, но проблем с инклюзией, с толерантностью у них не возникало никогда.

Практические выводы

Инклюзию необходимо начинать в дошкольном возрасте, и чем раньше, тем

лучше. Именно в дошкольном возрасте необходимо предпринять все возможные усилия по смягчению основных особенностей, обусловленных аутизмом, создать базу, для того чтобы инклюзивные процессы протекали по возможности успешно. Если у ребенка с аутизмом есть сиблинги (братья и/или сестры), не слишком отличающиеся по возрасту, это может стать очень благоприятным фактором успешности коррекционной работы, но при определенных условиях: они должны понять особость брата или сестры с аутизмом, но не ощутить обделенности вниманием родителей, почувствовать одобрение даже за самую маленькую помощь и заботу к аутичным брату или сестре.

Однако брат или сестра у ребенка с аутизмом есть не всегда, и их участие в основном ограничено условиями семьи. Более универсальным решением может (и должно) стать посещение детского сада.

Мы согласны с О.С. Никольской, что аутизм лечится общением [9], но при РАС потребность в общении, средства общения исходно нарушены, и поэтому включению ребенка с аутизмом в группу должна предшествовать специальная работа, направленная на подготовку к взаимодействию с другими детьми; без такой работы вероятность дальнейшей инклюзии, как показывает опыт, не слишком велика.

Практические аспекты такой работы, ее качественные характеристики и объем уточняются в ходе апробации проекта адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с аутизмом [6]. Большие трудности связаны с неясностью критериев дифференцированного подхода к образованию (прежде всего, дошкольному) обучающихся с РАС, мы предполагаем, что в основе таких критериев должны лежать патогенетические особенности РАС [1], что создаст условия для повышения эффективности комплексного сопровождения таких детей, включая качество инклюзивного процесса. ■

Литература

1. *Беляевский Б.В., Морозов С.А., Морозова С.С.* К вопросу о систематике расстройств аутистического спектра как основе дифференцированного подхода к комплексному сопровождению // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2019. № 6. С. 7–14.
2. *Бруттер А.* Детям с аутизмом нужна жесткая система поощрений: Интервью журналисту «Милосердие.ру» Н. Кайшаури [Электронный ресурс]. URL: <https://www.miloserdie.ru/article/detyam-s-autizmom-nuzhna-zhestkaya-sistema-pooshhrenij/> (дата обращения: 26.02.2020).
3. *Коэн Ш.* Как жить с аутизмом. / Пер. с англ. Игорь Костин. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2008. 238 с. ISBN 978-5-88230-232-9.
4. *Маколд Р.* Наш опыт в области аутизма: основание института в Нью-Джерси / Организация психолого-педагогической и медико-социальной помощи лицам с расстройствами аутистического спектра. Материалы международной научно-практической конференции [Москва, 1–3 октября 2009 г.] / Под ред. С.А. Морозова. Москва, 2009. С. 36–56.
5. *Морозов С.А.* Основы социальной и правовой помощи лицам с аутизмом. Москва, «СигналЪ» 2002. 144 с.
6. *Морозов С.А.* О ходе апробации примерной адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития, 2018. Т. 16. № 4. С. 3–11. doi:10.17759/autdd.2018160401
7. *Морозов С.А.* К вопросу о коморбидности при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 2. С. 3–8. doi:10.17759/autdd.2018160201
8. *Морозов С.А., Морозова Т.И.* Социальные и правовые аспекты помощи лицам с расстройствами аутистического спектра. Москва: Фёдоровец, 2008. 330 с.
9. *Никольская О.С.* Аутизм лечится общением // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 4. С. 35–38. doi:10.17759/autdd.2016140406
10. *Чуркин А.А., Мартюшов А.Н.* Краткое руководство по использованию МКБ-10 в психиатрии и наркологии. Москва: Триада-Х, 1999. 232 с. С. 107–121. ISBN 5-8249-0012-4.
11. *Gelbar N.W., Bruder M.B., DeBiase E., Molteni J.D.* A Retrospective Chart Review of Children with ASD's Individual Education Plan Compared to Subsequent Independent Psychological Evaluation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2018, vol. 48, no. 11, pp. 3808–3815. doi:10.1007/s10803-018-3652-4
12. *Kanner L.* Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 1943, vol. 2, pp. 217–250.
13. *Larcombe T.J., Joosten A.V., Cordier R., Vaz S.* Preparing Children with Autism for Transition to Mainstream School and Perspectives on Supporting Positive School Experiences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, pp. 3073–3078. doi:10.1007/s10803-019-04022-z
14. *Liebal K., Colombi C., Rogers S.J., Warneken F., Tomasello M.* Helping and Cooperation in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2008, vol. 38, no. 2, pp. 224–238. doi:10.1007/s10803-007-0381-5
15. *Majoko T.* Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2016, vol. 46, no. 4, pp. 1429–1440. doi:10.1007/s10803-015-2685-1
16. *Noland R.M., Gabriels R.L.* Screening and Identifying Children with Autism Spectrum Disorders in the Public School System: The Development of a Model Process. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2004, vol. 34, no. 3, pp. 265–277. doi:10.1023/b:jadd.0000029549.84385.44
17. *Robertson K., Chamberlain B., Kasari C.* General Education Teachers' Relationship with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2003, vol. 33, no. 2, pp. 123–130. doi:10.1023/A:1022979108096
18. *Schopler E.* Principles for directing both Educational treatment and research. In *Gillberg C.* (ed.) *Diagnosis and treatment of autism*. New York: London: Plenum Press, 1989. X, 450 p. ISBN 978-0-306-43481-5. Pp. 167–184. doi:10.1007/978-1-4899-0882-7
19. *Sigafoos J., Roberts D., Kerr M., Couzens D., Baglioni A.J.* Opportunities for Communication in Classrooms Serving Children with Developmental Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1994, vol. 24, no. 3, pp. 259–280. doi:10.1007/BF02172226
20. *Towle P.O., Vacanti-Shova K., Higgins-D'Alessandro A., Ausikaitis A., Reynolds C.* A Longitudinal Study of Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder Before Age Three: School Services at Three

- Points Time for Three Levels of Outcome Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2018, vol. 48, no. 11, pp. 2064–2076. doi:10.1007/s10803-018-3606-x
21. Wing L. Social, behavioral, and cognitive characteristics: An epidemiological approach In Rutter M., Schopler E. (eds.) *Autism: A reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press, 1978. XII, 540 p. ISBN 978-1-4684-0789-1. Pp. 27–45. doi:10.1007/978-1-4684-0787-7
 22. Zainal H., Magiati I. A Comparison Between Caregiver-Reported Anxiety and Other Emotional and Behavioral Difficulties in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders Attending Specialists or Mainstream Schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, no. 4, pp. 2792–2797. doi:10.1007/s10803-016-2792-7

References

1. Belyavskii B.V., Morozov S.A., Morozova S.S. K voprosu o sistematike rasstroistv autisticheskogo spektra kak osnove differentsirovannogo podkhoda k kompleksnomu soprovozhdeniyu [Revisiting the autistic spectrum disorders systematics as a base for the differentiated approach to comprehensive support]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya* [Upbringing and education for children with developmental disorders], 2019, no. 6, pp. 7–14.
2. Brutter A. Detyam s autizmom nuzhna zhestkaya sistema pooshchrenii: Interv'yu zhurnalistu «Miloserdie.ru» N. Kaishauri [Children with autism need a strict system of encouragement: Interview with a “Miloserdie.ru” journalist N. Kaishauri] [Web resource]. URL: <https://www.miloserdie.ru/article/detyam-s-autizmom-nuzhna-zhestkaya-sistema-pooshchrenij/> (Accessed 26.02.2020).
3. Cohen S. Kak zhit' s autizmom [Targeting autism]. / Translated from English by Igor' Kostin. Moscow: Publ. Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2008, 238 p. ISBN 978-5-88230-232-9.
4. Makold R. Nash opyt v oblasti autizma: osnovanie instituta v N'yu-Dzhersi [Our experience regarding autism: establishing an institute in New Jersey]. In Morozov S.A. (ed.) *Organizatsiya psikhologo-pedagogicheskoi i mediko-sotsial'noi pomoshchi litsam s rasstroistvami autisticheskogo spektra. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Moskva, 1–3 oktyabrya 2009 g.] [Organizing psychological, pedagogic, medical and social support for people with autism spectrum disorders. Proceedings of the international scientific and practical conference [Moscow, October 1–3, 2009]]. Moscow, 2009. Pp. 36–56.
5. Morozov S.A. Osnovy sotsial'noi i pravovoi pomoshchi litsam s autizmom [Basics of social and legal support for people with autism]. Moscow, 2002. Signal. 144 p.
6. Morozov S.A. O khode aprobatsii primernoj adaptirovannoi osnovnoi obshcheobrazovatel'noi programmy doskol'nogo obrazovaniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [The Progress of Approbation of the Approximate Adapted General Education Program of Preschool Education for Children with Autism Spectrum Disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders (Russia)], 2018, vol. 16, no. 4, pp. 3–11. doi:10.17759/autdd.2018160401 (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Morozov S.A. K voprosu o komorbidnosti pri rasstroistvakh autisticheskogo spektra [On the Issue of Comorbidity in Autism Spectrum Disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders (Russia)], 2018, vol. 16, no. 2, pp. 3–8. doi:10.17759/autdd.2018160201 (In Russ., abstr. in Engl.)
8. Morozov S.A., Morozova T.I. Sotsial'nye i pravovye aspekty pomoshchi litsam s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Social and legal aspects of supporting people with autism spectrum disorders]. Moscow: Publ. Fedorovets, 2008. 330 p.
9. Nikol'skaya O.S. Autizm lechitsya obshcheniem [Treating autism with communication]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders (Russia)], 2016, vol. 14, no. 4, pp. 35–38. doi:10.17759/autdd.2016140406 (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Churkin A.A., Martyushov A.N. Kratkoe rukovodstvo po ispol'zovaniyu MKB-10 v psikiatrii i narkologii [A short guide to using ICD-10 in psychiatry and narcology]. Moscow: Publ. Triada-X, 1999, 232 p. ISBN 5-8249-0012-4. Pp. 107–121.
11. Gelbar N.W., Bruder M.B., DeBiase E., Molteni J.D. A Retrospective Chart Review of Children with ASD's Individual Education Plan Compared to Subsequent Independent Psychological Evaluation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2018, vol. 48, no. 11, pp. 3808–3815. doi:10.1007/s10803-018-3652-4
12. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 1943, vol. 2, pp. 217–250.
13. Larcombe T.J., Joosten A.V., Cordier R., Vaz S. Preparing Children with Autism for Transition to Mainstream School and Perspectives on Supporting Positive School Experiences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, pp. 3073–3078. doi:10.1007/s10803-019-04022-z

14. Liebal K., Colombi C., Rogers S.J., Warneken F., Tomasello M. Helping and Cooperation in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2008, vol. 38, no. 2, pp. 224–238. doi:10.1007/s10803-007-0381-5
15. Majoko T. Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2016, vol. 46, no. 4, pp. 1429–1440. doi:10.1007/s10803-015-2685-1
16. Noland R.M., Gabriels R.L. Screening and Identifying Children with Autism Spectrum Disorders in the Public School System: The Development of a Model Process. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2004, vol. 34, no. 3, pp. 265–277. doi:10.1023/b:jadd.0000029549.84385.44
17. Robertson K., Chamberlain B., Kasari C. General Education Teachers' Relationship with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2003, vol. 33, no. 2, pp. 123–130. doi:10.1023/A:1022979108096
18. Schopler E. Principles for directing both Educational treatment and research. In Gillberg C. (ed.) *Diagnosis and treatment of autism*. New York: London: Plenum Press, 1989. X, 450 p. ISBN 978-0-306-43481-5. Pp. 167–184. doi:10.1007/978-1-4899-0882-7
19. Sigafos J., Roberts D., Kerr M., Couzens D., Baglioni A.J. Opportunities for Communication in Classrooms Serving Children with Developmental Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1994, vol. 24, no. 3, pp. 259–280. doi:10.1007/BF02172226
20. Towle P.O., Vacanti-Shova K., Higgins-D'Alessandro A., Ausikaitis A., Reynolds C. A Longitudinal Study of Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder Before Age Three: School Services at Three Points Time for Three Levels of Outcome Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2018, vol. 48, no. 11, pp. 2064–2076. doi:10.1007/s10803-018-3606-x
21. Wing L. Social, behavioral, and cognitive characteristics: An epidemiological approach In Rutter M., Schopler E. (eds.) *Autism: A reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press, 1978. XII, 540 p. ISBN 978-1-4684-0789-1. Pp. 27–45. doi:10.1007/978-1-4684-0787-7
22. Zainal H., Magiati I. A Comparison Between Caregiver-Reported Anxiety and Other Emotional and Behavioral Difficulties in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders Attending Specialists or Mainstream Schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, no. 4, pp. 2792–2797. doi:10.1007/s10803-016-2792-7

Информация об авторах

Морозов Сергей Алексеевич, кандидат биологических наук, Региональная общественная благотворительная организация «Общество помощи аутичным детям “Добро”»; ведущий научный сотрудник Федерального государственного бюджетного учреждения «Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ФГБУ ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-2711>, e-mail: morozov-ca@mail.ru

Морозова Светлана Сергеевна, Региональная общественная благотворительная организация «Общество помощи аутичным детям “Добро”»; Федеральное государственное бюджетное учреждение «Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ФГБУ ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-1477>, e-mail: sv-morozova@yandex.ru

Морозова Татьяна Ивановна, Региональная общественная благотворительная организация «Общество помощи аутичным детям “Добро”», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1703-5029>, e-mail: timsam70@yandex.ru

Information about the authors

Sergey A. Morozov, PhD in Biology, Regional Public Charity Organization «Society for Help to Autistic Children “Dobro”»; leading research fellow of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-2711>, e-mail: morozov-ca@mail.ru

Svetlana S. Morozova, Regional Public Charity Organization «Society for Help to Autistic Children “Dobro”», Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-1477>, e-mail: sv-morozova@yandex.ru

Tatiana I. Morozova, Regional Public Charity Organization «Society for Help to Autistic Children “Dobro”», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1703-5029>, e-mail: timsam70@yandex.ru

Получена 06.02.2020

Received 06.02.2020

Принята в печать 06.02.2020

Accepted 06.02.2020

МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ
КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ
COMPREHENSIVE SUPPORT MODELS

Особенности разработки образовательного маршрута для школьников с расстройствами аутистического спектра

Л.В. Шаргородская,
Детский развивающий центр «ЭСТЕР»,
Московский городской педагогический университет (МГПУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5479-6935>,
e-mail: lushar@yandex.ru

Трудности разработки образовательного маршрута для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) определяются как неоднородностью данной группы учащихся и большим разбросом выраженности аутистических нарушений у конкретных детей, так и недостаточной систематизацией опыта включения школьников с аутизмом в российское образовательное пространство. Индивидуальный образовательный маршрут для ребенка с РАС, представленный в статье, предполагает поэтапное дозированное расширение в процессе обучения социальных контактов школьника, имеющего РАС, со взрослыми и детьми. При разработке образовательной среды на каждом из этапов обучения прежде всего учитываются возможности ребенка, соответствующие уровню его самоконтроля и самосознания, а также актуальный опыт вовлеченности ребенка в социальные отношения. Это позволяет разработать образовательную среду, направленную на предотвращение патологических форм аутистической защиты и имеющую развивающий потенциал. Описаны следующие этапы обучения в школе учащегося с расстройством аутистического спектра: индивидуальный, этап введения в группу, обучение в специализированном классе малой наполняемости, интегративный.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, РАС, особые образовательные потребности, образовательный маршрут, этапы обучения, зона актуального развития, индивидуальный образовательный маршрут, принцип «обратной интеграции».

Для цитаты: Шаргородская Л.В. Особенности разработки образовательного маршрута для школьников с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 1 (66). С. 62–75. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180107>

CC BY-NC

Features of the Development of the Educational Route for Children with Autism Spectrum Disorders

Lyudmila V. Shargorodskaya,
“Ester” Center,
Moscow City University,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5479-6935>,
e-mail: lushar@yandex.ru

The difficulties in developing an educational route for students with autism spectrum disorders (ASD) determined by both the heterogeneity of this group of students and the wide variation in the severity of autistic disorders in specific children. In addition, the lack of systematization of the experience of involving schoolchildren with autism in the Russian educational system is other point. The individual educational route for a child with ASD, presented in the article, involves a phased metered expansion of social contacts of a student with ASD with adults and children in the process of training. Child's abilities, corresponding to the level of his self-control and self-awareness, as well as the actual experience of the child's involvement in social relations primarily taken into account in the development of individual education environment at each of educational stages. This gives an opportunity to develop an educational environment aimed at preventing of pathological forms of autistic protection and which has a developing potential. The following stages of teaching at a school of a student with an ASD described: individual stage, stage of including in the group, education in a special class of low occupancy, integrative stage.

Keywords: autism spectrum disorders, ASD, special education needs, educational route, education stages, zone of actual development, individual educational route, “reverse integration” principle.

For citation: Shargorodskaya L.V. Features of the Development of the Educational Route for Children with Autism Spectrum Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*, 2020. Vol. 18, no. 1 (66), p. 62–75. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180107> (In Russ., abstr. in Engl.).

Современные тенденции образовательной политики ставят перед педагогическим сообществом сложные задачи. Прежде всего это связано с тем, что с массовым включением детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство возникает необходимость изменения сложившихся способов построения образовательной среды и отношений между участниками образовательного процесса. Целью таких изменений должно стать создание «школы для всех», то есть создание такого образовательного пространства, в котором будут эффективно удовлетворяться потребности как норма-

тивно развивающихся учащихся, так и учащихся с особыми потребностями.

Тем не менее ошибочно было бы предполагать, что «школа для всех» может быть создана по единому образцу. В зависимости от индивидуальных особенностей и возможностей конкретного учащегося характеристики образовательной среды (пространственно-предметные, социальные, технологические) должны варьироваться и максимально соответствовать зоне актуального и ближайшего психического развития ребенка.

Это требование особенно актуально при организации обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Прежде

всего это связано с крайней неоднородностью данной группы учащихся и большим разбросом выраженности аутистических нарушений у конкретных детей. При несопадении характеристик среды и индивидуальных особенностей у школьника с РАС усиливается патологическая аутистическая защита, увеличивается количество неадекватных аффективных реакций, снижается способность устанавливать продуктивные отношения с окружающим миром и людьми.

В настоящее время форма и содержание обучения учащихся с РАС по адаптированной основной образовательной программе определяется прежде всего в зависимости от уровня их интеллектуального развития: в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями к организации обучения детей с ОВЗ (СанПин 2.4.2.3286-15, введен с 1 сентября 2016 г.) в зависимости от уровня интеллектуального развития учащихся с РАС может обучаться с типично развивающимися детьми, детьми с задержкой психического развития или с умственной отсталостью или в классе вместе с детьми со множественными нарушениями развития. На практике ориентация только на уровень интеллектуального развития аутичного ребенка недостаточна: у учащегося может быть нормальный или высокий интеллект и вместе с тем существенная задержка развития общения и коммуникативных навыков, не позволяющая ему учиться в инклюзивном классе.

Предлагаемый нами подход к разработке индивидуального образовательного маршрута учащегося с РАС в образовательной организации был разработан в рамках экспериментальной деятельности по организации вариативного обучения младших школьников с РАС в общеобразовательной школе. Вошедшие в экспериментальную группу учащиеся (54 ребенка) занимались в специальных и инклюзивных классах средней общеобразовательной школы № 169 ГАОУ ВПО города Москвы «Московский институт открытого образования» с 2006—2007 по 2013—2014 учебные годы. Одним из результатов нашей работы стала разработка динамической модели обучения

младших школьников с РАС в общеобразовательной школе [10].

По нашему мнению, образовательный маршрут учащегося с РАС должен разрабатываться прежде всего с учетом *динамического оценивания* возможностей ребенка при включении в социальную группу. При проведении такого оценивания необходимо учитывать динамику показателей развития учащегося с РАС в соответствии со следующими критериями:

- выраженность нарушений аффективной регуляции ребенка с РАС и его взаимодействия со внешней средой;
- уровень когнитивного развития ребенка с учетом его неравномерности;
- состояние навыков и умений, необходимых для успешного функционирования в социальной группе (коммуникативных навыков, базовых учебных навыков, навыков самообслуживания и др.);
- зона ближайшего развития ребенка в этих областях.

Для проведения такого оценивания в образовательной организации, кроме стандартизированных методик, нами были разработаны и использованы карты динамического наблюдения специалистов, технологические карты анализа успеваемости учащихся и др. [10].

Поскольку предлагаемый нами образовательный маршрут прежде всего опирается на включенность учащегося с РАС в социальную группу, при организации обучения детей с РАС мы будем прежде всего опираться на экосистемный подход, который хорошо себя зарекомендовал при организации обучения детей с нарушениями эмоционально-волевого развития и проблемами поведения [14].

В рамках экосистемного подхода ребенок рассматривается с точки зрения его встроенности в систему отношений. Структурными элементами такой системы являются семья ребенка, одноклассники и педагоги. Именно в этой системе возникают смыслы, регулирующие поведение. Использование экосистемного подхода согласуется с теоретическими положениями российских ученых, характеризующих дет-

ский аутизм как системное расстройство становления психики ребенка, при котором нарушается формирование системы базовых адаптивных смыслов, которая организует поведение ребенка как в норме, так и при искаженном развитии [6].

При этом важно учитывать, что нарушение формирования системы базовых адаптивных смыслов влияет не только на поведение ребенка, но и на всю систему активного контакта со средой и окружающими людьми, вследствие чего аутистические нарушения имеют первазивный (всеобъемлющий) характер [8].

Кроме этого, при разработке соответствующей образовательной среды для учащихся с РАС также важно опираться на принцип «обратной интеграции» [9], т.е. на первых этапах обучения ребенку с нарушениями развития предлагается среда и виды деятельности, наилучшим образом адаптированные к его способностям и возможностям. Важно отметить, что практически все дети с РАС на определенном этапе своего развития нуждаются в специальных условиях обучения и воспитания, разработанных для детей с аутистическими расстройствами. Нужно учитывать, что такие условия не всегда можно реализовать в классах для детей с другими нарушениями или в инклюзивных классах общеобразовательной школы.

Предлагаемый нами индивидуальный образовательный маршрут ребенка с РАС в школе основан на постепенном и дозированном расширении и усложнении его социальных контактов. В этом случае ребенок успевает сформировать адекватную данной социальной группе систему аффективных смыслов, на основе которой он сможет развить самосознание и самоконтроль и освоить поведение, соответствующее данным социальным контактам. Только в такой ситуации аутичному ребенку становится доступным эффективное познавательное развитие на основе развития учебной мотивации, освоения академических навыков и развития жизненной компетенции.

Опираясь на идею усложнения отношений, индивидуальный образовательный

маршрут ребенка с РАС в образовательной организации в общем случае выглядит следующим образом:

- этап индивидуального обучения;
- этап включения в группу (мини-группа: 2—3 ребенка — 1—2 взрослых);
- этап группового обучения:

1 — специализированные классы малой наполняемости (5—6 чел.) для аутичных детей,

2 — класс для детей с различными нарушениями развития в специальной коррекционной школе или инклюзивный класс (частичная, полная инклюзия) в общеобразовательной школе.

На практике обычно приходится сочетать эти формы обучения (например, при обучении в классе малой наполняемости обязательно нужны индивидуальные занятия со специалистами, а обучение в инклюзивном классе хорошо сочетается с обучением в классе малой наполняемости или в «гибком» классе [4]). Часто возникает ситуация, когда учащемуся с РАС временно необходимо изменить форму обучения (например, из-за ухудшения его соматического или психического состояния).

После этапа обязательной диагностики аутичного ребенка определяются задачи и формы организации обучения, подбирается форма и содержание, соответствующие актуальному уровню психического развития. При проведении такой диагностики необходимо учитывать дошкольный опыт ребенка, а также коррекционно-развивающую работу, которая проводилась в дошкольный период. Очень важно обеспечить преемственность используемых коррекционных технологий. Например, обеспечить в школе использование той системы альтернативной коммуникации, к которой привык ребенок, использовать знакомые для ребенка средства визуальной поддержки. Важно учитывать, что успешность обучения ребенка в школе в значительной степени зависит не только от объема оказания психолого-педагогической помощи, правильности выбранных методик, но и от возраста ребенка в начале коррекционного вмешательства.

В дальнейшем образовательный маршрут учащегося с РАС должен выстраиваться как последовательность этапов, различающихся по организации и содержанию образовательного процесса. На каждом этапе создается среда, имеющая развивающий потенциал и способствующая максимальному удовлетворению образовательных потребностей ребенка с РАС.

Индивидуальное обучение

Индивидуальное обучение позволяет создавать для ребенка с РАС наименее стрессогенную среду и дает возможность педагогу быстро замечать и чутко реагировать на пусковые моменты и ранние признаки эмоциональных срывов.

Обучение в индивидуальной форме на начальном этапе прежде всего необходимо ребенку с РАС, если у него до школы не было достаточно сформировано общение со значимым взрослым, так как необходимым условием успешности школьного обучения младшего школьника является представление об авторитетном взрослом, обладающим знанием и опытом и умеющим на этом основании регулировать поведение ребенка [5].

Такая ситуация возможна как для ребенка с глубокой аффективной патологией, так и для ребенка с РАС, не получившего до школы опыта доверительного и комфортного общения со взрослым.

Конструктивные и доверительные отношения в онтогенезе складываются в рамках совместной деятельности взрослого и ребенка и являются базой для развития отношений со сверстниками. Например, обеспечивая безопасность детей в группе, взрослый ставит «разумные ограничения» [10]. Если у ребенка с РАС еще не выстроены отношения со взрослым, то такое поведение незнакомого взрослого вызывает страх, который впоследствии может быть у некоторых детей генерализован.

В длительном индивидуальном обучении на начальном этапе нуждаются прежде всего учащиеся с аутизмом, отнесенные к первой

группе по классификации О.С. Никольской (глубокая аффективная патология). Попытки не учитывать особенности детей этой группы могут привести к тому, что тихий, «ускользающий» ребенок в начале обучения может казаться не слишком проблемным, если педагоги не предъявляют к нему никаких требований, разрешают перемещаться по классу, заниматься стереотипной деятельностью. Но постепенно такой ребенок становится более чувствительным к окружающей среде, начинает больше обращать внимание на различные стимулы, а его аффективные реакции становятся более выраженными. Для психического развития ребенка это хорошо: основной показатель успешной динамики аффективного развития на этом уровне — активное выражение дискомфорта [6]. А первый признак движения вперед — «становление новых, более активных форм аутостимуляции» [7, с. 97]. Но в условиях школы это прежде всего выражается как «нежелательное» поведение. При этом для такого учащегося не работает система правил и запретов, наоборот, слишком активные действия взрослых будут разрушительны для контакта с таким ребенком, могут сформировать у него устойчивые страхи.

Для детей этой группы в качестве основных подходов работают эмоционально-коммуникативные: эмоционально-смысловой подход школы К.С. Лебединской — О.С. Никольской; модель развития, индивидуализации отношений (DIRFloortime) [2].

Обучение на этом этапе должно строиться как совместная деятельность педагога и ребенка, а наиболее актуальные направления — это развитие системы активного взаимодействия через кратковременные ограничения и развитие предметной и познавательной деятельности. Педагог чутко реагирует на состояние ребенка, выстраивает доверительные отношения на основе интересов и собственной активности ребенка.

На этом этапе также крайне важна роль членов семьи. Действия специалистов и действия членов семьи должны быть согласованы и не противоречивы. Кроме того, на первых этапах развития общения важно

правильное построение у ребенка модели привязанности, и от того, как будут между собой строить отношения окружающие взрослые, зависит, какой тип привязанности сформируется у ребенка [3].

Ниже я приведу примеры организации обучения, разработанные для разных детей. Я намеренно не останавливаюсь на когнитивных навыках, так как эта сфера также требует развернутого описания.

Пример 1

Слава, 7 лет, диагноз: F84.0, F71.1 «детский аутизм, умеренная умственная отсталость с нарушением поведения». Мальчик небольшого роста, худощавого телосложения, очень подвижный, ходит в основном на носочках. В свободной ситуации, как правило, перемещается по помещению плавными скользящими движениями, кружится на месте, иногда залезает на стул, на окно. Когда устает, ложится на пол лицом вверх. Много вычурных движений руками. Слава старается пользоваться периферическим зрением и не использует зрительный контроль при выполнении собственных действий, очень редко смотрит в лицо взрослому. Зрительно-моторная координация при выполнении произвольных действий нарушена, при этом мальчик легко выполняет движения, требующие развитой мелкой моторики, в ситуации, не требующей произвольного внимания.

Для общения Слава использует жесты (берет за руку взрослого, когда хочет что-нибудь получить), речью не пользуется, сильное желание выражает криком. В привычной ситуации воспринимает речевые сообщения на уровне простых фраз. Во многих ситуациях поведение носит стереотипный характер.

В новой ситуации очень тревожен, закрывает уши руками, старается избегать взрослых и детей, выходит из комнаты.

Поведение мальчика отличается эмоциональной неустойчивостью, часто наблюдаются резкие перепады настроения. Эмоции не всегда адекватны по знаку: может громко смеяться или громко ныть без видимой причины.

В эмоциональной, напряженной, ситуации у Славы наблюдаются стереотипные навязчивые движения (сосет большой палец левой руки).

Игра предметная, манипулятивная: крутит в руках различные игрушки, подбрасывает их вверх, потом отбрасывает в сторону. Иногда пинает игрушки ногами.

Организация обучения

Сначала обучение Славы было организовано с постоянным сопровождением тьютора, который не только проводил индивидуальные занятия, но и сопровождал мальчика все время пребывания в школе. Поскольку в спокойной ситуации мальчик иногда наблюдал за детьми, обучение было организовано как сочетание индивидуальных занятий и непродолжительных периодов включения в групповые занятия, которые не вызывали у него дискомфорта. Постепенно количество индивидуальных занятий и количество педагогов, проводящих такие занятия один на один с ребенком, увеличивалось. Основными индивидуальными занятиями были занятия по развитию предметно-практической деятельности, занятия адаптивной физкультурой, игротерапия, занятия с дефектологом.

Результаты

Постепенно Слава адаптировался к школе, стал опираться в поведении на значимого взрослого, начал включаться в структурированные групповые занятия и уроки в сопровождении тьютора.

К сожалению, на момент обучения в школе в коллективе педагогов не было специалистов, владеющих методами альтернативной коммуникации, что крайне необходимо такому ребенку. Также не удалось продвинуться в обучении ребенка пользоваться туалетом, и он ходил в памперсе.

Обучение в мини-группе: 2–3 ребенка — 1–2 взрослых

Обучение в мини-группе — это этап введения в группу, то есть промежуточный этап между индивидуальным и групповым обучением [1]. Эта форма обучения хорошо подходит для детей с серьезными нарушениями поведения (самоагрессией, агрессией), когда требуется постоянный контроль состояния ребенка со стороны взрослых. Также такая форма обучения подходит ребенку, если до школы у него не было опыта взаимодействия с детьми в группе. Чаще всего учителями и тьюторами в такой группе становятся педагоги, уже знакомые детям по совместным индивидуальным занятиям и на которых дети могут опираться при регуляции своего поведения.

Например, для детей, относящихся ко второй группе по классификации О.С. Никольской, характерно то, что на этом уровне аффективной регуляции происходит фиксация признаков опасности и способов защиты от нее. При этом для окружающих взрослых причины, по которым у аутичного ребенка формируются страхи, часто непонятны, а способы защиты ребенка от таких страхов могут быть достаточно сложными и не всегда адекватными. В этой ситуации важно, чтобы рядом с ребенком находился значимый для него взрослый, внимательно отслеживающий его реакции и помогающий сформировать правильную реакцию защиты.

Обучение в мини-группе может быть организовано для детей, достаточно близких по интеллектуальному развитию (например, обучающихся по АООП 8.1 и 8.2, 8.2. и 8.3, 8.3 и 8.4), так как детям со сходными интересами легче выстроить отношения между собой.

Пример 2

Саша, 9 лет, диагноз: F84.1, F70.8 «атипичный аутизм, легкая умственная отсталость с нарушением поведения». Мальчик крупный, моторно неловкий. Мелкая и крупная моторика недостаточно сформированы. Наблюдаются серьезные трудности при выполнении двигательной программы, недоразвитие внутрикистевых координаций, двуручной координации. Графические навыки не сформированы. Ведущая рука — правая. Произвольное внимание неустойчиво, наблюдаются значительные трудности сосредоточения внимания при увеличении объема стимульного материала.

На занятиях Саша чаще всего заторможен, словесные инструкции понимает после нескольких повторений, выполняет после очень долгой паузы. Он часто отвлекается, иногда начинает смеяться без причины, очень характерно прижимает руки к глазам и начинает разглядывать окружающую обстановку. Во время занятий мальчик выполняет отдельные знакомые инструкции, плохо переключается от одного задания к другому. Иногда начинает засовывать в рот предлагаемый стимульный материал или разрывать карточки с заданием. Чаще всего не проявляет интереса к заданию и к результату своей деятельности. При этом некоторые виды заданий (например, раскладывание стаканов-

владышей по величине) имеют характер влечений. Выполнение таких заданий становится импульсивным, очень быстрым по темпу. Саша перестает слушать инструкции педагога, не соглашается закончить выполнение такого задания даже после получения результата.

Собственная речь — сложная фраза, скандированная, чаще всего стереотипная или эхολаличная. В речи наблюдаются аграмматизмы, словарный запас обедненный. Часто пользуется стереотипными фразами, особенно в состоянии аффекта. Может ответить на вопросы «Что/кто это?», «Что делает?». Более сложные вопросы не понимает и чаще всего отвечает эхολалично. Любит слушать знакомые сказки. Коммуникативная функция речи выражена очень слабо (сложно поздороваться, не умеет просить о помощи), контакт носит формальный характер.

Инициативы в общении с детьми Саша не проявляет, избегает контакта с ними. Может поддержать контакт, инициированный другим ребенком, выделяет некоторых детей. Игра предметная, направленная на получение сенсорных ощущений, стереотипная.

Быстро истощается, в ситуации ожидания эмоционально неустойчив, тревожен, проявляет протестные реакции. Во время занятий на фоне утомления, при малейшем затруднении или при возникновении сильного желания, у Саши часто наблюдаются аффективные срывы, во время которых он начинает кричать, разбрасывать учебный материал, может наброситься на педагога или на мать (тянет за одежду, может оторвать пуговицу, разорвать цепочку). В такие моменты он на речь не реагирует, останавливается только при физическом воздействии (удержании) со стороны взрослого. Часто такое поведение носит демонстративный характер и направлено на выход из нежелательной ситуации (например, чтобы уйти с занятия).

Наши попытки организовать обучение Саши в классе из 6 человек оказались неэффективными, так как практически постоянно приходилось следить за тем, чтобы его поведение не угрожало собственной его безопасности и безопасности других детей.

Перевод такого ребенка в класс, где обучался еще один подходящий для Саши по темпераменту ребенок, при сопровождении двоих взрослых — учителя и тьютора оказался успешным. В этой ситуации значительно снижалась сложность образовательной среды, но сохранялась важная для Саши возможность общения с детьми.

Специализированные классы малой наполняемости (5–6 чел.) для аутичных детей

Для российской образовательной системы традиционная форма обучения детей со сложной структурой дефекта — малокомплектный класс на 5–6 детей. Такая форма хорошо подходит для организации адаптивно-диагностического обучения и подготовки детей с РАС к обучению в классе стандартной наполняемости в общеобразовательной или в коррекционной школе. Эта же практика признана эффективной во многих зарубежных странах (в Австралии [13], в США [12], в классах школ социального-эмоционального обучения в Германии).

Обучение в таких классах проводится с опорой на специфичные подходы к адаптации учебного процесса детей с РАС (создание адаптированной образовательной среды, адаптация программ и методов обучения, использование специализированных обучающих методик и приемов и др.). Подробное описание работы таких классов в динамической модели интеграции учащихся с РАС в условиях общеобразовательной школы представлено в статье «Создание специальных образовательных условий обучения в начальной школе детей с расстройствами аутистического спектра. Динамическая модель интеграции» [11].

Обучение в таких классах преимущественно подходит для детей, относящихся ко второй и третьей группе по классификации О.С. Никольской, и для детей из четвертой группы, имеющих выраженные проблемы поведения.

Использование методов структурирования времени (визуальные расписания, маркировка периодов времени и др.) и пространства (зонирование, закрепление за помещениями функционального смысла и т.п.) позволяет компенсировать проблемы недостаточного понимания связности времени и пространства, присущие аутичным детям. Особенно важны педагогические технологии, поддерживающие стереотипы, на которые учащиеся могут опираться в своем поведении (ритуалы начала и конца уроков, одинаковая форма предъявления заданий и др.).

Правильной организацией среды можно частично решать проблемы повышенной сенсорной чувствительности и истощаемости, характерные для большинства детей с РАС. С одной стороны, обучение в небольшом классе дает возможность снизить количество и интенсивность сенсорных стимулов, с другой стороны, важно обеспечить возможность выхода ребенка с РАС в функциональную зону, где он мог бы побыть один (или с сопровождающим взрослым), чтобы отдохнуть. Это может быть небольшая сенсорно обедненная комната или закрытая зона в общем помещении (например, палатка).

Адаптация учебного процесса включает также использование технологий визуальной поддержки, адаптацию учебных заданий в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями учащегося, адаптацию контрольных и тестовых процедур для промежуточной аттестации.

Все вышеперечисленное должно быть отражено в адаптированной образовательной программе (АОП), разрабатываемой в образовательной организации. Важно, чтобы мероприятия, включенные в АОП, имели комплексный характер.

Например, для детей с РАС характерны нарушения развития крупной и мелкой моторики, моторная неловкость в произвольной деятельности, недостаточная сформированность образа собственного тела. Поэтому у многих детей с РАС на определенном этапе развития можно увидеть характерные активные действия с собственным телом (например, дети начинают раскачиваться на стуле или активно залезать на различные предметы мебели). Это важный этап в развитии осознания образа тела и самосознания. Необходимо это поддерживать также и в программе обучения не только введением специальных коррекционных курсов, но и, например, введением на протяжении урока ритмических игр с нарушением равновесия. И при организации среды можно, например, предусмотреть безопасные тренажеры в комнате для отдыха.

Основными задачами этого этапа являются введение ребенка в детский коллектив под руководством взрослого, формирование

навыков учебного поведения в группе, развитие базовых учебных навыков. Именно на этом этапе дети учатся соблюдать границы в общении со сверстниками, учитывать в своем поведении не только свои интересы, но и интересы окружающих. Дети получают навыки конструктивного взаимодействия со сверстниками. Именно поэтому в классе малой наполняемости должны объединяться сверстники со сходными проблемами общения.

Пример 3

Миша, 8 лет, диагноз: F84.0 «детский аутизм». Мальчик крупного телосложения. Развитие крупной и мелкой моторики ниже возрастной нормы. Недостаточно пластичен, движения резкие, размашистые, недостаточно координированные. В эмоционально насыщенных ситуациях наблюдаются вычурная жестикация и мимика, двигательные стереотипии (взмахивает руками, подпрыгивает на месте). Мелкая моторика развита недостаточно. Мальчик держит карандаш неправильно, отмечается недостаточность зрительно-моторной координации.

Мануальные предпочтения: пишет, рисует правой рукой; берет, выполняет задания часто левой. Перекрест затруднен: действует в каждом поле своей рукой.

У Миши отмечается выраженная истощаемость (истощение наступает к концу занятия, также накапливается к концу учебного дня). Истощаемость проявляется в снижении темпа деятельности, колебаниями произвольного внимания, и иногда отказом от выполнения задания. Познавательная мотивация снижена.

У Миши наблюдаются выраженные трудности понимания обращенной речи, трудности формирования фонетико-фонематической стороны речи. Активный и пассивный словарь бедный, расширяется медленно, с большим трудом. Мальчик с трудом понимает даже простые отработанные конструкции. Часто ориентируется по ситуации. Отработанные грамматические модели очень медленно входят в собственную его речь.

Собственная речь — короткая аграмматичная фраза. Много отдельных слов, множественные эхолалии. Наблюдается выраженный разрыв между пониманием речи на занятии и в свободной ситуации. Миша лучше понимает речевые инструкции с визуальной поддержкой (картинки), может составить грамматически правильную фразу по наглядным опорам, по-

добрать правильный предлог или окончание и т.д. Понимание скрытого смысла недоступно.

В эмоционально насыщенной ситуации и при аффективных вспышках говорит много, но непонятно. В спокойной ситуации говорит мало. Может обратиться с просьбой. Иногда цитирует любимые стихи и сказки («Муха-Цокотуха», «Доктор Айболит» и др.). Если хочет попросить о чем-либо взрослого, то тянет его за руку или выражает просьбу одним словом. Если напомнить, то может сказать простую фразу.

Эмоциональные реакции Миши уплощены, часто наблюдаются негативизм, отказ, особенно при затруднениях при выполнении сложных для него заданий («я устал», «спать хочу»). На перемене ориентирован на взрослых, пытается инициировать взаимодействие. Подключается к подвижной игре с другими детьми, которая организована взрослыми (догонялки, воздушный шар и т.п.). Стереотипный. Призывает детей к порядку физическим воздействием (например, тащит ребенка за руку в класс после звонка или может ударить ребенка, который не слушается учителя).

На уроке он стереотипно пытается достать альбом, карандаши и начать рисовать. Если его стереотип не поддерживается, начинает ругаться, плевать, может встать, уйти, лечь на пол. Задания по образцу выполняет. Фронтальную инструкцию необходимо повторить с личным обращением.

Организация обучения

В период обучения в коррекционном классе из 6 человек Мишу научили на перемене ориентироваться на детей, он стал участвовать в совместной игре, организованной взрослым. Во взаимодействии с детьми и взрослыми мальчик все еще не учитывает интересы партнеров по общению, часто не удерживает физическую дистанцию (может взять за руку малознакомого взрослого, говорит на очень близком расстоянии от собеседника).

Результаты

Значительно изменилось поведение Миши на уроке: он с удовольствием выходит к доске, хочет быть первым, старается выполнить задание правильно. Заинтересован в положительной оценке своей работы со стороны учителя.

После обучения в коррекционном классе Миша продолжил обучение в инклюзивном классе в сопровождении тьютора. Мальчик хорошо вписался в детский коллектив, нормально общается со сверстниками, самостоятельно может правильно реагировать, если его дразнят другие дети (говорит: «А почему ты себя так странно ведешь?»). Адаптированная програм-

ма, разработанная для Миши в соответствии с ФГОС НОО для детей с ОВЗ, по результатам сопоставима с общеобразовательной программой для типично развивающихся сверстников.

Класс для детей с различными нарушениями развития в специальной коррекционной школе или инклюзивный класс (частичная, полная инклюзия) в общеобразовательной школе

В зависимости от интеллектуального развития аутичного ребенка и стоящих задач обучения, после обучения в малокомплектном специализированном классе ребенок с РАС может перейти в класс для детей с другими нарушениями развития в специальной коррекционной школе или в инклюзивный класс общеобразовательной школы.

Поскольку расстройства аутистического спектра относятся к сложным и всеобъемлющим нарушениям развития детского возраста, обучение в классе для детей с другими нарушениями развития или инклюзивном классе общеобразовательной школы будет успешным, если для особого ребенка будут созданы специальные образовательные условия и обеспечена постоянная психолого-педагогическая поддержка. При этом такие условия должны быть комплексными и учитывать роль всех членов данной социальной группы.

Так, например, Burt and Howard (1974) выделяют следующие условия, существенно связанные с дезадаптацией детей с эмоциональными и поведенческими нарушениями в общеобразовательной школе (цит. по: [14, с. 13]):

1. Неподходящие учителя, которые были недружелюбно настроены и не понимали проблем ребенка;
2. Нетолерантные одноклассники, которые всячески осложняли жизнь своим сверстникам, например, дразнили или издевались;
3. Отсутствие обучения до школы или частая смена школ;

4. Помещение ребенка в класс, в котором учебная работа для него была слишком сложной.

Опираясь на эти выводы, а также на собственные исследования [10], мы можем сформулировать требования, реализация которых необходима для обучения ребенка с РАС на этом этапе:

1. Наличие команды квалифицированных специалистов;
2. Способность учащегося с РАС выстраивать конструктивные отношения с одноклассниками и регулировать поведение социальными нормами;
3. Организация психологической поддержки одноклассников учащегося с РАС;
4. Адаптация учебного процесса в соответствии с индивидуальными возможностями и особенностями школьника с РАС;
5. Психологическая поддержка семьи учащегося с РАС.

Рассмотрим эти требования подробнее.

1. Как уже упоминалось, одной из ключевых фигур в социальных отношениях в условиях обычного класса является обучающий учитель. Именно отношение учителя к конкретному ребенку в классе, особенно если речь идет о начальных классах, определяет отношения между детьми. Для младших школьников учитель является образцом для подражания, и зачастую дети руководствуются его оценками в отношениях между собой. Поэтому учитель в инклюзивном классе, в идеале, должен придерживаться ровного и «принимającego» стиля педагогического общения, обладать развитой эмпатией, уметь адекватно и быстро реагировать в ситуации стресса, иметь достаточный уровень профессионального мастерства. При этом важно учитывать, что при обучении в классе детей с РАС усилий одного обучающего учителя, даже имеющего все перечисленные качества, недостаточно.

Например, в исследовании J. Thacker, D. Strudwickand, E. Babbidge (2002) (цит. по: [14, с. 21–22]) приводятся высказывания учителей, в классе которых обучается ученик с эмоционально-волевыми и поведенческими проблемами:

— Я хочу разделить свое время между всеми детьми, а этот ребенок постоянно требует большего внимания. Это не кажется мне справедливым по отношению к другим детям.

— Другие дети не всегда слышат меня или невнимательно слушают, потому что этот ребенок издает какие-то звуки или перебивает. Это меня раздражает.

— Этот ребенок подрывает мой авторитет. Я думаю, что учитель должен контролировать происходящее в классе.

— Имеющихся у меня стратегий недостаточно. Мне не хватает энергии, и не нравится, что у меня не осталось идей, которые я могу использовать на уроке. Я чувствую себя некомпетентным учителем.

— Этот ребенок портит мои отношения с классом, и я возмущен этим.

— Я стараюсь строить доверительные отношения с этим ребенком так же, как и со всеми детьми в моем классе, но он постоянно подрывает это доверие.

На основании этих высказываний можно сделать вывод, что поддержка учителя инклюзивного класса не может ограничиваться только обучением на курсах повышения квалификации технологиям работы с аутичными школьниками и консультированием педагогов школы по вопросам обучения детей РАС. По нашему мнению, без поддержки команды специалистов учитель класса не может решить все проблемы, возникающие при обучении ребенка с РАС. Поэтому одним из важнейших условий организации обучения аутичных школьников, по мнению большинства исследователей, является координированная работа команды специалистов: учителей, тьюторов, педагогов-психологов, логопедов, дефектологов и др.

2. Важным условием является развитие навыков общения у аутичного школьника, позволяющих ему включиться в сообщество класса. Если ребенок с РАС следует индивидуальным образовательным маршрутом, описанным в данной статье, то у него постепенно развиваются предпосылки, необходимые для построения общения в инклюзивном классе или в классе для детей с различными нарушениями развития.

Например, для того чтобы ребенок с РАС ориентировался в своем поведении на поведение одноклассников и руководствовался социальными нормами группы, необходимо, чтобы у него были сформированы навыки первоначального общения, направленные на «пробу сил» и эмоциональную разрядку [9]. Формирование такого общения возможно на предыдущих этапах индивидуального образовательного маршрута обучающегося с РАС.

Тем не менее, дальнейшее развитие навыков общения и взаимодействия у ребенка с РАС будет значительно отличаться от уровня развития аналогичных навыков у его нормативно развивающихся сверстников. Поэтому более эффективным является организация обучения, при которой в инклюзивном классе обучаются два учащегося с РАС с сопровождением одного тьютора [11], общение которых может быть более близким и дружеским. Кроме этого, для учащихся с РАС обязательно должны быть организованы как специальные занятия по развитию коммуникативных навыков, так и постоянное психологическое сопровождение, направленное на помощь в осознании нового личного опыта.

3. При совместном обучении необходимо учитывать специфику организации инклюзивного образования школьников с аутизмом. Так, по мнению многих исследователей, учащиеся, которые демонстрируют странное или необычное поведение (например, при синдроме Туретта или аутизме), могут рассматриваться одноклассниками более негативно (даже если их состояние объясняется как неконтролируемое), чем люди с определенными явными физическими недостатками. При этом важно отметить, что краткое информирование нормативно развивающихся сверстников об особенностях детей с аутизмом не влияет на изменение их мнения по отношению к аутичному однокласснику [15]. Поэтому важным условием принятия ребенка с РАС одноклассниками является постоянная направленная работа на создание в классе толерантной атмосферы.

Наиболее важной задачей является организация в классе обучения таким образом,

чтобы у детей была возможность презентовать не только свои академические навыки. Повышенное внимание к академическим навыкам, практикуемое в современной школе, уменьшает возможность детей узнать друг друга в социальной и личностной областях. При отсутствии таких возможностей дети начинают воспринимать друг друга в этих областях через невербальные представления и, прежде всего, через поведение или репутацию [14]. Поэтому учитель должен обязательно строить урок с использованием групповой и парной работы и давать возможность всем детям продемонстрировать свои сильные стороны.

4. Важно учитывать, что для обучающихся с РАС необходимо значительно адаптировать учебные программы и материалы, подбирать наиболее эффективные методики обучения. Даже если у ребенка с РАС при тестировании выявляется высокий интеллект, это не означает, что он сможет полностью освоить образовательную программу, разработанную для нормативно развивающихся детей.

Необходимо учитывать, что зачастую педагогические методы, методики и приемы, на которые опирается школьная образовательная программа, не подходят детям с РАС. Также при обучении детей с РАС наблюдаются сложности, связанные с выраженной неравномерностью усвоения отдельных предметов учебной программы и отдельных тем внутри учебной программы по отдельному предмету. Поэтому важным аспектом методической работы является разработка рабочих учебных программ, включающая выбор подходящих конкретному ребенку обучающихся методик и приемов. Также часто требуется серьезная адаптация контрольно-измерительных инструментов по способам

представления заданий и порядку их предъявления учащимся с РАС.

5. Обязательное условие обучения ребенка с РАС — вовлечение его близких в образовательный процесс. Период начального школьного обучения является кризисным периодом для семьи школьника с РАС: меняются сложившиеся отношения в семье, к ребенку предъявляются более высокие требования не только в школе, но и дома, более строго оцениваются результаты обучения и воспитания. От того, как успешно преодолеваются эти проблемы в семье, зависит, насколько успешно будет обучение аутичного школьника. Поэтому важно предусмотреть такую организацию обучения, при которой у родителей и членов семьи, непосредственно принимающих участие в воспитании ребенка с РАС, есть возможность постоянного контакта с учителями и специалистами школы, а также получения необходимой психологической поддержки. Кроме этого, очень важным является общение родителей между собой (при обязательном участии специалиста), например, в рамках работы «Родительского клуба», «групп поддержки» и др.

Таким образом, при разработке индивидуального образовательного маршрута для школьника с РАС мы можем опираться на динамическую оценку возможности активного и адекватного участия ребенка в различных социальных группах. Сложность социальных контактов в такой группе определяется в соответствии с онтогенезом развития общения у детей. Выбор формы обучения ребенка с РАС определяется прежде всего его дошкольным опытом и сформированностью уровня развития общения со взрослыми и детьми. ■

Литература

1. *Бондарь Т.А.* Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе / Т.А. Бондарь, И.Ю. Захарова, И.С. Константинова, М.А. Посицельская, М.В. Яремчук. Москва: Теревинф, 2012. 280 с. ISBN 978-5-4212-0063-5.
2. *Бородина Л.Г.* Типология отклоняющегося развития: Варианты аутистических расстройств / Л.Г. Бородина, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго : под общ. ред. М.М. Семаго. Москва: Генезис, 2020. 368 с. ISBN 978-5-98563-597-3.
3. *Бриш К.Х.* Биндунг-психотерапия: младенчество и ранний возраст / К. Бриш. Москва: Теревинф, 2018. 204 с. ISBN 978-5-4212-0500-5.

4. «Гибкие» классы — форма оказания коррекционно-педагогической помощи учащимся с особенностями развития в условиях интегрированного обучения: методические рекомендации / Сост. Л.Е. Шевчук, Е.В. Резникова. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2008. 116 с.
5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 410 с. ISBN 978-5-388-00493-2.
6. Никольская О.С. Аффективная сфера человека как система смыслов, организующих сознание и поведение / О.С. Никольская. Москва: МГППУ, 2008. 464 с. ISBN 978-5-94051-041-3.
7. Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. Москва: Теревинф, 1997. 341 с. ISBN 5-88707-005-6.
8. Никольская О.С. Психологическая классификация детского аутизма / О.С. Никольская [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2014. № 18. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/psihologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma> (дата обращения: 24.02.2020).
9. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. Санкт-Петербург: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. 192 с.
10. Шаргородская Л.В. Организационно-педагогические условия инклюзивного обучения младших школьников с расстройствами аутистического спектра: автореф. ... дисс. канд. пед. наук / Л.В. Шаргородская. Москва, 2017. 25 с.
11. Шаргородская Л.В. Создание специальных образовательных условий обучения в начальной школе детей с расстройствами аутистического спектра. Динамическая модель интеграции / Л.В. Шаргородская [Электронный ресурс] // Альманах института коррекционной педагогики РАО. 2018. № 34. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/the-creation-of-special-educational-conditions-for-learning-in-elementary-school-children-with-autism-spectrum-disorders-dynamic-model-of-integration> (дата обращения: 24.02.2020).
12. Koenig K.P. et al. A Model for Inclusive Public Education for Students With Autism Spectrum Disorders. *Teaching Exceptional Children*, 2009, vol. 42, no. 1, pp. 6–13.
13. Roberts J.M.A., Keane E., Clark T.R. Making Inclusion Work. Effective Inclusion Strategies. Autism Spectrum Australia's Satellite Class Project. *International Journal of Inclusive Education*, 2012, vol. 16, no. 10, pp. 1001–1017. doi:10.1177/004005990804100203
14. Thacker J., Strudwickand D., Babbedge E. Educating children with emotional and behavioural difficulties: inclusive practice in mainstream schools, London: Publ. Routledge Falmer, 2002. 151 p. ISBN: 9780203994399. doi:10.4324/9780203994399
15. Swaim K.F., Morgan S.B. Children's Attitudes and Behavioral Intentions Toward a Peer with Autistic Behaviors: Does a Brief Educational Intervention Have an Effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2001, vol. 31, no. 2, pp. 195–205. doi:10.1023/A:1010703316365

References

1. Bondar' T.A. Podgotovka k shkole detei s narusheniyami emotsional'no-volevoi sfery: ot individual'nykh zanyatii k obucheniyu v klasse [Getting children with disruptions in emotional/volitional sphere ready for school: from individual classes to studying in a group] / T.A. Bondar', I.Yu. Zakharova, I.S. Konstantinova, M.A. Positsel'skaya, M.V. Yaremchuk. Moscow: Publ. Terevinf, 2012. 280 p. ISBN 978-5-4212-0063-5.
2. Borodina L.G. Tipologiya otklonyayushchegosya razvitiya: Varianty autisticheskikh rasstroistv [Typology of deviating development: Variants of autistic disorders] / L.G. Borodina, N.Ya. Semago, M.M. Semago : M.M. Semago [ed.]. Moscow: Publ. Genesis, 2020. 368 p. ISBN 978-5-98563-597-3.
3. Brisch K.H. Bindung-psykhoterapiya: mladenchestvo i rannii vozrast [Bindung-psychotherapy: infancy and early age] / K. Brish. Moscow: Publ. Terevinf, 2018. 204 p. ISBN 978-5-4212-0500-5.
4. «Гибкие» классы — форма оказаниya коррекционно-педагогической помощи учащимся с особенностями развития в условиях интегрированного обучения: методические рекомендации [“Flexible” classes — a form of offering correctional support to students with developmental disorders in the conditions of integrated education: methodical guidelines] / Shevchuk L.E., Reznikova E.V. (compilers). Chelyabinsk: Educational-methodical center «Образование», 2008. 116 p.
5. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii [Formation of a child's personality in communication] / M.I. Lisina. Saint Petersburg: Publ. Piter, 2009. 410 p. ISBN 978-5-388-00493-2.

6. *Nikol'skaya O.S.* Affektivnaya sfera cheloveka kak sistema smyslov, organizuyushchikh soznanie i povedenie [Human sphere of affection as a semantic system organizing consciousness and behavior] / O.S. Nikol'skaya. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2008. 464 p. ISBN 978-5-94051-041-3.
7. *Nikol'skaya O.S.* Autichnyi rebenok: puti pomoshchi [Autistic child: ways of support] / O.S. Nikol'skaya, E.R. Baenskaya, M.M. Libling. Moscow: Publ. Terevinf, 1997. 341 p. ISBN 5-88707-005-6.
8. *Nikol'skaya O.S.* Psikhologicheskaya klassifikatsiya detskogo autizma [Psychological classification of infantile autism] / O.S. Nikol'skaya [Web resource]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki RAO [Almanac Institute of Special Education]*, 2014, no. 18. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/psihologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma> (Accessed 24.02.2020).
9. *Peters T.* Autizm: ot teoreticheskogo ponimaniya k pedagogicheskomu vozdeistviyu [Autism: from theoretical understanding to pedagogic influence] / T. Piters. Saint Petersburg: Publ. Institute of special pedagogy and psychology, 1999. 192 p.
10. *Shargorodskaya L.V.* Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya inklyuzivnogo obucheniya mladshikh shkol'nikov s rasstroistvami autisticheskogo spektra: avtoref. ... diss. kand. ped. nauk [Organizational and pedagogic conditions of inclusive education of grade schoolers with autism spectrum disorders: abstract of the dissertation for the degree of Candidate of sciences in pedagogy] / L.V. Shargorodskaya. Moskva, 2017. 25 p.
11. *Shargorodskaya L.V.* Sozdanie spetsial'nykh obrazovatel'nykh uslovii obucheniya v nachal'noi shkole detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra. Dinamicheskaya model' integratsii [Special learning conditions at the elementary school for children with autism spectrum disorder. Dynamic model of integration] / L.V. Shargorodskaya [Web resource]. *Al'manakh instituta korrektsionnoi pedagogiki RAO [Almanac Institute of Special Education]*, 2018, no. 34. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/the-creation-of-special-educational-conditions-for-learning-in-elementary-school-children-with-autism-spectrum-disorders-dynamic-model-of-integration> (Accessed 24.02.2020).
12. *Koenig K.P. et al.* A Model for Inclusive Public Education for Students With Autism Spectrum Disorders. *Teaching Exceptional Children*, 2009, vol. 42, no. 1, pp. 6–13.
13. *Roberts J.M.A., Keane E., Clark T.R.* Making Inclusion Work. Effective Inclusion Strategies. Autism Spectrum Australia's Satellite Class Project. *International Journal of Inclusive Education*, 2012, vol. 16, no. 10, pp. 1001–1017. doi:10.1177/004005990804100203
14. *Thacker J., Strudwickand D., Babbedge E.* Educating children with emotional and behavioural difficulties: inclusive practice in mainstream schools, London: Publ. Routledge Falmer, 2002. 151 p. ISBN: 9780203994399. doi:10.4324/9780203994399
15. *Swaim K.F., Morgan S.B.* Children's Attitudes and Behavioral Intentions Toward a Peer with Autistic Behaviors: Does a Brief Educational Intervention Have an Effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2001, vol. 31, no. 2, pp. 195–205. doi:10.1023/A:1010703316365

Информация об авторе

Шаргородская Людмила Вячеславовна, кандидат педагогических наук, учитель-дефектолог, Автономная некоммерческая организация дополнительного образования «Детский развивающий центр «ЭСТЕР»»; старший преподаватель кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета (МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5479-6935>, e-mail: lushar@yandex.ru

Information about the author

Lyudmila V. Shargorodskaya, PhD in Education, special education teacher, Autonomous Nonprofit Organization of Additional Education «Children Development Center “Ester”»; senior lecturer of the chair of oligophrenopedagogy & clinical basics of special education, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation of the Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5479-6935>, e-mail: lushar@yandex.ru

Получена 28.11.2019

Received 28.11.2019

Принята в печать 06.12.2019

Accepted 06.12.2019

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ
EDUCATION & INTERVENTION METHODS

Логопедическая работа с младшими школьниками, имеющими расстройства аутистического спектра и интеллектуальные нарушения

С.В. Андреева,
Московский государственный
психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9394-9255>,
e-mail: Andreevasv@mail.ru

Асинхронное нервно-психическое развитие детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) предполагает не только персонифицированный подход, учет их поведенческих особенностей при обучении и коррекции, но и разработку новых абиталиционных программ. Приведены структурные компоненты логопедической работы с обучающимися с РАС и интеллектуальными нарушениями. Детально описывается важнейший мотивационно-побудительный этап работы с детьми, имеющими поведенческие особенности, включающий создание специальных образовательных условий. В рамках комплексной коррекционной логопедической работы определены базисные дифференцированные задачи, зависящие от степени сформированности, нарушенности речи и потенциальных возможностей ее развития, — от становления достаточных артикуляторных возможностей до выработки речевой или альтернативной коммуникации. Представлены основные направления логопедической работы по формированию речевой функции у младших школьников, обучающихся по программам для детей с нарушением интеллекта, приводится опыт из логопедической практики по коррекции у детей нарушений письма и чтения.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, нарушения интеллекта, основная образовательная программа, специальные условия образования, мотивация, стимулирование, направления логопедической работы, письменная речь.

Для цитаты: Андреева С.В. Логопедическая работа с младшими школьниками, имеющими расстройства аутистического спектра и интеллектуальные нарушения // Аутизм и нарушения развития, 2020. Т. 18. № 1 (66). С. 76–84. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180108>

CC BY-NC

Speech Therapy Work with Elementary-School Children with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities

Svetlana V. Andreeva,
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9394-9255>,
e-mail: Andreevasv@mail.ru

Asynchronous neuropsychic development of children with autism spectrum disorders (ASD) involves not only a personalized approach, which takes into account behavioral characteristics of children during their education and correction, but also the development of new habilitation programs. The structural components of speech therapy work with children with ASD and intellectual disabilities presented. The most important motivational and incentive stage of work with children with behavioral features, which includes the formation of special educational environment, described in detail. As part of a comprehensive speech therapy work, basic differentiated tasks are determined depending on the degree of formation, impaired speech and potential developmental opportunities, from the establishment of sufficient articulatory capabilities to the development of verbal or alternative communication. The main directions of speech therapy work on the formation of speech function in primary schoolchildren studying in programs for children with intellectual disabilities presented. Experience of speech therapy practice in correctional work with children with writing and reading disorders presented.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), intellectual disabilities, general educational program, special education environment, motivation, stimulating, speech therapy directions, writing.

For citation: Andreeva S.V. Speech Therapy Work with Elementary-School Children with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*, 2020. Vol. 18, no. 1 (66), p. 76–84. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180108> (In Russ., abstr. in Engl.).

Дети с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями в соответствии со ФГОС для лиц с ОВЗ и по решению ПМПК, определяющей образовательный маршрут ребенка, могут обучаться по адаптированным образовательным программам 8.3 (РАС, сочетающиеся с легкими интеллектуальными нарушениями) и 8.4 (РАС, сочетающиеся с умеренными и тяжелыми интеллектуальными нарушениями) [9].

Интеллектуальные нарушения у детей с РАС не тождественны нарушениям интеллекта у детей с умственной отсталостью, но без аутизма, и имеют иную этиологию,

а также перспективы коррекции. Ребенок с аутизмом и когнитивным дефицитом может владеть большим объемом информации, включая вербальную, однако не в состоянии выполнить простую бытовую работу, предполагающую гибкий подход. Речевое развитие детей с РАС и нарушением интеллекта к моменту начала обучения в коррекционной школе также вариативно, и программы коррекции строятся в зависимости от выраженности аутистических нарушений, неврологических особенностей и особенностей поведения ребенка [2; 3; 4].

В семь лет большинство обучающихся с РАС и нарушением интеллекта являются

«безречевыми». У детей отсутствует фразовая речь, при этом они могут цитировать большие по объему тексты, декламировать любимые стихи в процессе речевых ауто-стимуляций. Собственная их речь соответствует примерно возрасту двух лет, для которого нормативным считается отсутствие фразы, использование глаголов в инфинитивной форме, отсутствие местоимений, включая «я», присутствие в речи распространенных штамповых конструкций [7]. Однако зрительное восприятие, моторная функция, произвольная память у данных школьников могут быть сформированы на более высоком уровне. Физиологический возраст детей с РАС и интеллектуальными нарушениями не соответствует ментальному, присутствует асинхрония развития.

Цели, которые ставит перед собой учитель-логопед в работе по формированию либо коррекции речевой функции, дифференцируются по уровню сформированности речи у ученика на начало обучения в школе, а также в соответствии с его потенциальными интеллектуальными возможностями. В процессе логопедической работы необходимым условием является учет поведенческой специфики младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Так, основные задачи логопедического воздействия в работе с детьми, обучающимися по АООП 8.3 и говорящими однословно, — это формирование достаточных артикуляторных возможностей, произвольной фразовой речи, используемой для коммуникации. В логопедической работе с обучающимися также по программе 8.3, но владеющими аграмматичной простой фразой, главным направлением работы будет формирование связного высказывания, развитие диалогической речи. У детей, обучающихся по программе 8.4, главной логопедической задачей будет формирование речевой или альтернативной коммуникации [1; 2; 3; 4].

Приведенные ниже рекомендации базируются на многолетнем доказавшем свою результативность опыте практической работы в Федеральном ресурсном центре по

организации комплексного сопровождения детей с РАС в работе с младшими школьниками, обучающимися по АООП 8.2, 8.3 и 8.4.

Логопедическая работа проводится поэтапно. Начальным этапом работы является формирование мотивационно-побудительной базы для обучения, создание специальных образовательных условий для каждого ребенка.

Важнейшим инструментом влияния на мотивацию и поведение ребенка с РАС является стимулирование желания учиться, структурирование его деятельности. Данный опыт широко представлен в методиках ТЕАСН, АВА, оперантном научении, которые также используются в современной отечественной дефектологии [1; 6; 11].

Создание специальных условий для обучения и коррекции

Приведенные ниже приемы и методы препятствуют проявлению нежелательного поведения, помогают логопеду в реализации поставленных коррекционных целей и задач [10].

Структурирование учебной деятельности

У детей с РАС и нарушением интеллекта к школьному возрасту не сформированы временные представления. Препятствием в обучении является также повышенная тревожность, являющаяся предпосылкой к дезадаптивному поведению.

Снятию тревожности помогает использование визуального расписания занятия. Ученик понимает, сколько времени он должен заниматься, что он должен делать в настоящем и что будет делать потом. При помощи визуальной опоры «сначала — потом» ученик с РАС и интеллектуальными нарушениями способен понять, что после урока он будет отдыхать. Звонок таймера сообщит об окончании работы, начале перемены.

Визуальные подсказки

Детям с РАС и нарушениями интеллекта на слух сложно воспринимать слова и инструкции. В силу сниженных нейроди-

намических процессов ЦНС вербальная актуализация даже знакомых слов проблематична. Для коррекции данной речевой специфики используются визуальные опоры-подсказки. Подсказки могут быть как ограничивающими («стоп», «нельзя»), так и помогающими логопеду формировать активный функциональный словарь.

Пошаговый алгоритм деятельности

Дети с РАС и интеллектуальными нарушениями не усваивают опыт по аналогии. Для овладения навыком им требуется пошаговый алгоритм действия с длительной его автоматизацией, структурирование процесса, визуальное его оформление. Эффективным является прием социальных историй, например, — серия картинок, шаг за шагом констатирующая план предстоящего действия.

Стимулы и поощрения

Главную роль в обучении ребенка с РАС играет мотивация. Для ее формирования необходима, прежде всего, работа с родителями. С этой целью мы выясняем любимые стимулы детей, ради которых они готовы выполнять задания. Эффективна в применении жетонная система поощрения, позволяющая увеличить продуктивный интервал работы при снижении количества подкреплений. В частности, за хорошее поведение ученик поощряется любимой игрой при накоплении им определенного количества жетонов.

В школьной среде используются преимущественно социальные стимулы. Пищевые подкрепления в образовательной организации применяются в исключительных случаях и только с разрешения родителей или законных представителей ребенка.

Использование альтернативной коммуникации

Использование альтернативной коммуникации является необходимым аспектом работы логопеда с «безречевым» учеником. Невозможность ребенка выразить свои желания, потребности проявляется его нежелательным поведением, агрессией, самоагрессией. С этой целью в логопедической

работе используется методика обмена карточками «PECS», частично применяется и жестовый язык.

Адаптация и модификация учебного процесса

Дети с РАС и интеллектуальными нарушениями могут иметь также сенсорные проблемы. Учебные материалы адаптируются с учетом особенностей ребенка. Для детей, имеющих особенности визуального восприятия, не используются яркие, цветные картинки. Учащиеся со слуховой гиперчувствительностью на уроке, а также в период режимных моментов, используют наушники. Учебный материал для детей с нарушением интеллекта педагогом упрощается и структурируется. Обязательным условием обучения является четкая инструкция, предоставление алгоритма работы, формулирование для ученика выводов [1].

Специфическим модификационным приемом коррекционной работы является использование глобального, технического, чтения при формировании устной речи. Воспринимаемые глобально слова служат визуальной опорой при формировании речи у «безречевых» детей.

Развитие коммуникативных навыков

Важной частью логопедической работы является формирование у обучающихся с РАС коммуникативных навыков. Работа проводится параллельно с другими разделами логопедической работы и реализуется комплексно всеми участниками коррекционного процесса (учителями, психологом, логопедом, родителями).

В ходе данной работы формируются важнейшие навыки общения [11]:

Экспрессивные: просьба о поощрении, о помощи, просьба о перерыве, выражение согласия, отказ.

Рецептивные: реакция на задержку при предоставлении поощрения — «жди», «нет»; смена деятельности; следование инструкциям; следование визуальному расписанию.

В частности, логопед помогает ребенку самостоятельно озвучить просьбу, так как

не всегда карточка «PECS» под рукой, ее долго искать, а жестовый язык может быть непонятен другим. Мы тренируем детей вокально произносить слова, которые помогают получить помощь, сообщать о своей потребности («помоги», «еще», «болит»), обучаем называть части тела.

Невозможно сформировать произнесение даже речевых штампов без развития слухоречевой памяти, постановки звуков, без умения произносить слоги. Данные задачи реализуются в следующем разделе непосредственно логопедической практики.

Основные направления логопедической работы с детьми, обучающимися по АООП 8.4.

1. Работа на невербальном материале.

1.1. Развитие ВПФ — функционального базиса речи.

2. Работа на вербальном материале.

2.1. Формирование орального праксиса (при необходимости).

2.2. Формирование темпо-ритмической стороны речи.

2.3. Формирование фонематических процессов.

2.4. Формирование функционального словаря, коммуникативной лексики.

2.5. Формирование штамповых речевых конструкций коммуникативно-бытового содержания.

2.6. Формирование коммуникативных навыков с использованием собственной речи, средств альтернативной коммуникации.

3. Формирование навыка глобального чтения.

4. Формирование навыка технического письма (написание: имени, фамилии, просьбы).

5. Взаимодействие с родителями и другими педагогами.

За шесть лет обучения в школе в рамках реализации данной программы коррекции педагоги частично либо полностью добиваются результатов. В частности, ребенок может сообщить о своем желании и самочувствии самостоятельно, он научается

произносить некоторые слова — иногда с нарушением слоговой структуры, звуконаполняемости, но доступно для понимания окружающими [2; 3; 4].

Наиболее многочисленная группа детей, обучающихся по АООП 8.3, на момент начала обучения в школе являются «безречевыми». Речь таких детей однословна, произвольной фразовой речью школьники не пользуются. Однако потенциальные умения и интеллектуальные возможности учащихся в рамках одной образовательной программы различны. Присутствует значительная группа детей с легкими интеллектуальными нарушениями, чьи когнитивные способности пограничны с задержанным психическим развитием либо с умеренной умственной отсталостью. К сожалению, дети с РАС и неврологической патологией могут иметь выраженную в различной степени и форме эпилепсию и демонстрировать регресс в речевом и интеллектуальном развитии.

Ниже будет приведен вариант 1 программы для детей с незначительным речевым негативизмом, при этом испытывающих сложности при формировании причинно-следственных связей и выводов. На начало обучения в школе речь детей представляет серию звуко-комплексов, некоторых заученных слов, штамповых конструкций. При этом детям доступен навык подражания (имитации) услышанного, но собственная фразовая речь отсутствует. Речевая констатация увиденного либо желаемого с визуальной опорой или без нее, использование четких простых лексико-грамматических конструкций являются достижимой целью шестилетнего обучения в начальной коррекционной школе. Следует отметить, что, научаясь говорить фразой, дети вне стен логопедического кабинета могут продолжать говорить однословно. Тем не менее, в социальной среде они демонстрируют навык просьбы и могут сообщить о своих желаниях и намерениях. Их проблемная речь уже не будет являться основной причиной нежелательного поведения.

Некоторые дети с аутизмом и нарушением интеллекта в 3–4 классах как будто «ожива-

ют» и начинают проявлять исследовательский интерес к окружающему миру. Их речевое развитие также активизируется. В работе с данной группой детей достижимо формирование сложного предложения, базисом которого будет название простого вывода:

— Почему снег тает?

— Потому что тепло.

Снег тает, потому что тепло.

Данная работа по формированию фразовой речи отражена ниже в варианте 2, реализующемся при благоприятном течении коррекционного процесса.

Основные направления логопедической работы с детьми, обучающимися по АООП 8.3

Вариант 1 (базовый)

1. Работа на невербальном материале.

1.1. Развитие ВПФ — функционального базиса речи.

2. Работа на вербальном материале.

2.1. Формирование орального праксиса (при необходимости).

2.2. Коррекция темпо-ритмической стороны речи.

2.3. Коррекция фонематических процессов.

2.4. Формирование функционального словаря, коммуникативной лексики.

2.5. Формирование словосочетания.

2.6. Формирование простого нераспространенного предложения.

2.7. Распространение фразы.

2.8. Формирование базовых грамматических категорий.

2.9. Формирование навыка связной речи (описательные рассказы с визуальной опорой: 2—3 простых предложения).

3. Коррекция нарушений письменной речи (техническое письмо и чтение).

4. Взаимодействие с родителями и другими педагогами.

Важно отметить, исходя из практики, что у детей данной группы словосочетание формируется раньше, чем фраза. Формирование навыка связной речи, в частности, описательные рассказы с визуальной опорой, является необходимым условием

в овладении стабильным навыком фразовой речи. Научаясь говорить больше, но с подсказками, с опорой, дети при утомлении или в иных условиях общения сохраняют уровень произвольной фразы.

Вариант 2 (перспективный)

1. Работа на невербальном материале

1.1. Развитие ВПФ — функционального базиса речи.

2. Работа на вербальном материале.

2.1. Формирование орального праксиса (при необходимости).

2.2. Коррекция темпо-ритмической стороны речи.

2.3. Коррекция фонематических процессов.

2.4. Формирование функционального словаря, коммуникативной лексики.

2.5. Формирование словосочетания.

2.6. Формирование простого нераспространенного предложения.

2.7. Формирование базовых грамматических категорий (синтаксиса).

2.7. Распространение фразы.

2.8. Формирование сложного предложения (сложноподчиненное предложение: алгоритм «Почему...? Потому что...»).

2.9. Развитие грамматического строя речи (морфология и синтаксис).

2.10. Формирование навыка связной речи (описательные рассказы с визуальной опорой, пересказы, рассказы по визуальному плану).

3. Коррекция нарушений письменной речи.

4. Взаимодействие с родителями и другими педагогами.

К третьему классу коррекционной начальной школы обучающиеся с РАС и легкими интеллектуальными нарушениями, демонстрирующие хороший учебный потенциал и желание обучаться, овладевают пространственными, временными представлениями и способны понимать предположно-падежные конструкции, усваивать глаголы в прошедшем и будущем времени, используя данный навык в собственной, все же аграмматичной, речи. Большинство детей данной «перспективной» группы к

четвертому классу овладевают навыком сложноподчиненного предложения. В процессе тренировок на составление фразы с визуальной опорой и четким алгоритмом: «Почему...? Потому что...» дети формируют способность делать элементарные выводы и строить сложное предложение, в практической жизни используя его только в вопросно-ответной диалогической форме.

Задачи логопедической работы с детьми, обучающимися по программе 8.3, но имеющими способность на начальном этапе логопедической коррекции говорить произвольно фразовой речью, — иные. Их речь преимущественно монологична, вне контекста не несет структурной информации. В логопедической методологической базе широко представлены методики коррекции речи с данной спецификой. В частности, методики формирования связного речевого высказывания, его программирования на уровне текста, формирования всех грамматических категорий родного языка [12]. Главным условием реализации логопедических целей будет сочетание применения поведенческих приемов коррекции и логопедических методов работы.

В задачи логопедического воздействия помимо коррекции нарушений устной речи входит профилактика и коррекция нарушений письменной речи. При нормативном развитии письменная речь формируется на базе устной. При нарушении развития речевой функции мы говорим о взаимосвязи двух форм речи и в дальнейшем — о закономерном проявлении нарушений письма и чтения — дисграфиях, дислексиях.

При коррекции нарушений письменной речи у детей с РАС и нарушением интеллекта логопеды работают не с дисграфиями и дислексиями, а над формированием навыка технического письма и чтения, с нарушениями письма и чтения, обусловленными полным или частичным непониманием прочитанного или написанного.

Обучающиеся с РАС и нарушением интеллекта способны к операциям звуко-буквенного анализа, так как им доступен прямой алгоритм работы. Дети, обучаясь три

года в первом классе, изучают буквы и проходят все стандартные этапы становления навыка чтения: побуквенный, послоговой, синтетический. Младшие школьники с нарушением интеллекта имеют те же трудности обучения, что и нормотипичные дети. В частности, обучающиеся путают буквы, пытаются угадывать, имеют зрительно-пространственные трудности удержания строки, дефицит объема оперативной памяти и т.д. При формировании навыка письма дети долго остаются на этапе печатания букв. Техническое письмо прописными буквами усваивается учениками данной категории только во втором-четвертом классах школы (4—6 год обучения) и имеет ошибки, сходные с ошибками при дисграфиях. Главным нарушением при формировании письменной речи является непонимание ребенком написанного или прочитанного. В последних классах начальной коррекционной школы обучающийся по АООП 8.3 получает навык частичного понимания прочитанного простого текста из 3—5 предложений, доступных по семантике, однако не способен самостоятельно пересказать прочитанное. При шестилетнем обучении в начальной школе учащиеся с нарушением интеллекта способны освоить навык письма под диктовку, однако написание сочинения, даже из двух предложений, на данном этапе обучения является для них недоступным.

Логопедическая работа по коррекции письменной речи у детей с РАС и нарушением интеллекта осуществляется в рамках помощи учителю начальных классов, для которого обучение навыку письма и чтения является основной задачей на уроках «Чтение» и «Русский язык». Однако техническое письмо и чтение являются важными инструментами логопеда, визуальной опорой при формировании устной речи. Процессы овладения навыком письма и навыком чтения формируют базовые психические процессы: внимание, память, звукопроизношение, оптико-пространственное восприятие и т.д. в их комплексной системной взаимосвязи, и без них невозможно формирование речи в целом.

Заключение

Важной составляющей комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС является социокультурная интеграция. Невозможно продуктивное коррекционное воздействие без включения

ребенка в социум. Невозможно сформировать семантику слова без его жизненной, практической реализации. Экскурсионные поездки, совместно с родителями, помогают формировать не только речь, но и ее функциональный базис, сглаживают аутистическое поведение [2; 3; 8]. ■

Литература

1. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / Под общей ред. Хаустова А.В., Манелис Н.Г. Москва: ФРЦ МГППУ, 2016. 177 с. ISBN 978-5-904877-06-4.
2. Андреева С.В. Формирование вербальной схемы тела в коррекционно-логопедической работе с учащимися с РАС и интеллектуальными нарушениями / Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра: Сб. мат. III Всероссийской конференции. Москва: ФРЦ МГППУ, 2018. 275 с. С. 92–94. ISBN 978-5-94051-185-4.
3. Андреева С.В. Применение метода сенсорно-акустического зашумления в коррекционно-логопедической работе // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 2. С. 9–20. doi:10.17759/autdd.2018160202
4. Андреева С.В. Вариативность в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками с аутизмом, отягченным интеллектуальной недостаточностью // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3. С. 16–23. doi:10.17759/autdd.2017150303
5. Андреева С.В. Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС // Аутизм и нарушения развития, 2019. Т. 17. № 3. С. 36–46. doi:10.17759/autdd.2019170304
6. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 304 с. ISBN 978-5-91743-046-1.
7. Левченко И.Ю. Патопсихология: теория и практика. Учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 232 с. ISBN 5-7695-0553-2.
8. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. Москва: ФРЦ МГППУ, 2016. 125 с. ISBN 978-5-94051-118-2.
9. ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (дата обращения: 26.02.2020).
10. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. Москва: ФРЦ МГППУ, 2016. 57 с. ISBN 978-5-94051-111-3.
11. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. Москва: Теревинф, 2011. 416 с. ISBN 978-5-4212-0026-0.
12. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В. Подготовка к школе детей с нарушениями речи. Учебно-методическое пособие. Москва: Издательство школы-интерната. 2017. № 102. 158 с.

References

1. Adaptatsiya obrazovatel'noi programmy obuchayushchegosya s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskoe posobie / Pod obshchei red. Khaustova A.V., Manelis N.G. [Khaustov A.V., Manelis N.G. (eds.) Adapting the educational program for students with autism spectrum disorders: methodical guide]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2016. 177 p. ISBN 978-5-904877-06-4.
2. Andreeva S.V. Formirovanie verbal'noi skhemy tela v korrektsionno-logopedicheskoi rabote s uchashchimisya s RAS i intellektual'nymi narusheniyami [Forming the verbal body scheme in correctional and logopedic work with students with ASD and intellectual disorders]. In Kompleksnoe soprovozhdenie detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Sb. mat. III Vserossiiskoi konferentsii

- [Complex support of children with autism spectrum disorders: Proceedings of the 3rd national conference]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2018. 275 p. Pp. 92–94. ISBN 978-5-94051-185-4.
3. *Andreeva S.V.* Primenenie metoda sensorno-akusticheskogo zashumleniya v korrektsionno-logopedicheskoi rabote [Application of Sensory-Acoustic Noise Technique in Speech Therapy]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders (Russia)]*, 2018, vol. 16, no. 2, pp. 9–20. doi:10.17759/autdd.2018160202
 4. *Andreeva S.V.* Variativnost' v korrektsionno-logopedicheskoi rabote s mladshimi shkol'nikami s autizmom, otyagchennym intellektual'noi nedostatochnost'yu [Variability in correction and speech therapy work with the children of primary school age with ASD and intellectual disability]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders (Russia)]*, 2017, vol. 15, no. 3, pp. 16–23. doi:10.17759/autdd.2017150303
 5. *Andreeva S.V.* Sintaksicheskie transformatsii v logopedicheskoi rabote po formirovaniyu frazovoi rechi u obuchayushchikhsya s RAS [Syntax Transformations in Speech Therapy Work on the Development of Phrasal Speech in Students with ASD]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders (Russia)]*, 2019, vol. 17, no. 3, pp. 36–46. doi:10.17759/autdd.2019170304
 6. *Barbera M.L.* Detskii autizm i verbal'no-povedencheskii podkhod [The Verbal Behavior Approach: How to Teach Children with Autism and Related Disorders]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2014. 304 p. ISBN 978-5-91743-046-1.
 7. *Levchenko I.Yu.* Patopsikhologiya: teoriya i praktika. Uchebnoe posobie [Patopsychology: theory and practice. Student's manual]. Moscow: Publ. Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2000. 232 p. ISBN 5-7695-0553-2.
 8. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskoe posobie / Pod obshch. red. Khaustova A.V. [*Khaustov A.V.* (ed.) Psychological and pedagogic support of students with autism spectrum disorders: methodical guide]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2016. 125 p. ISBN 978-5-94051-118-2.
 9. FGOS obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Federal state education standard for students with disabilities] [Web resource]. URL: <https://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (Accessed 26.02.2020).
 10. Formirovanie zhiznennykh kompetentsii u obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskoe posobie / Pod obsh. red. Khaustova A.V. [*Khaustov A.V.* (ed.) Shaping life competences in students with autism spectrum disorders: methodical guide]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2016. 57 p. ISBN 978-5-94051-111-3.
 11. *Frost L., Bondy A.* Sistema al'ternativnoi kommunikatsii s pomoshch'yu kartochek (PECS): rukovodstvo dlya pedagogov [The PECS Training Manual]. Moscow: Publ. Terevinf, 2011. 416 p. ISBN 978-5-4212-0026-0.
 12. *Filicheva T.B., Tumanova T.V., Soboleva A.V.* Podgotovka k shkole detei s narusheniyami rechi. Uchebno-metodicheskoe posobie [Getting children with speech disorders ready for school: methodical guide]. Moscow: Publ. Boarding school. 2017. № 102. 158 p.

Информация об авторе

Андреева Светлана Витальевна, учитель-логопед Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9394-9255>, e-mail: Andreevasv@mail.ru

Information about the author

Svetlana V. Andreeva, speech therapist, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9394-9255>, e-mail: Andreevasv@mail.ru

Получена 05.11.2019

Received 05.11.2019

Принята в печать 06.12.2019

Accepted 06.12.2019

Эффективное взаимодействие педагога и нейропсихолога в инклюзивной образовательной среде. Диагностический этап. Часть 1¹

М.А. Гуляева,
Школа № 1540,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9974-2439>,
e-mail: gouliaieva@gmail.com

Н.М. Ефремова,
Школа № 1540,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4199-7743>,
e-mail: natalia.efremova@msk.ort.ru

Н.М. Пылаева,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(МГУ имени М.В. Ломоносова),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2214-506X>,
e-mail: pylaeva.nataliya@mail.ru

Т.Ю. Хотылева,
Школа № 1540,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3283-5873>,
e-mail: th@ort.ru

Описана технология организации групповой нейропсихологической диагностики, методы нейропсихологической диагностики и коррекции, позволяющие своевременно оказывать эффективную коррекционную помощь детям с трудностями обучения в школе. Анализируются результаты совместной работы педагогов школы № 1540 города Москвы с сотрудниками лаборатории нейропсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова по включению в школьную среду нейропсихологического подхода. На основании этого подхода возможно формулировать эффективные способы взаимодействия нейропсихолога с педагогическим составом школы. Обсуждается потенциал самостоятельного использования следящей диагностики и специальных диагностических методик педагогами начальных классов, описываются основные нейропсихологические симптомы детей с трудностями обучения и способы их диагностики.

¹ Окончание читайте в следующем номере журнала.

Ключевые слова: детская нейропсихология, трудности обучения, инклюзивное обучение, школьная неуспешность, групповая нейропсихологическая диагностика, следящая диагностика.

Для цитаты: Гуляева М.А., Ефремова Н.М., Пылаева Н.М., Хотылева Т.Ю. Эффективное взаимодействие педагога и нейропсихолога в инклюзивной образовательной среде. Диагностический этап. Часть 1 // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 1 (66). С. 85–96. doi: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180109>

Effective Teacher-Neuropsychologist Interaction in an Inclusive Educational Environment. Diagnostic Stage. *Part 1*¹

Maria A. Gulyaeva,
School No. 1540,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9974-2439>,
e-mail: gouliaieva@gmail.com

Natalia M. Efremova,
School No. 1540,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4199-7743>,
e-mail: natalia.efremova@msk.ort.ru

Natalia M. Pylaeva,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2214-506X>,
e-mail: pylaeva.nataliya@mail.ru

Tatyana U. Khotyleva,
School No. 1540,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3283-5873>,
e-mail: th@ort.ru

The technology of organizing of group-format neuropsychological diagnostics, methods of neuropsychological diagnostics and correctional work, which allow providing timely corrective assistance to children with learning difficulties at school, described. The results of the joint work of teachers of Moscow school No. 1540 with the staff of the Laboratory of Neuropsychology of the Psychology Faculty of Lomonosov Moscow State University on inclusion of a neuropsychological approach in the school environment analyzed. Based on presented approach, it is possible to form effective ways of interaction between a neuropsychologist and the teaching staff of the school. The potential of independent use of follow-up diagnostics and special diagnostic techniques by primary school teachers discussed. The main neuropsychological symptoms of children with learning difficulties and methods for their diagnosis described.

¹ Ending in the next issue of the journal.

Keywords: child neuropsychology, learning difficulties, inclusive education, school failures, group-format neuropsychological diagnostic, observing diagnostics.

For citation: Gulyaeva M.A., Efremova N.M., Pylaeva N.M., Khotyleva T.U. Effective Teacher-Neuropsychologist Interaction in an Inclusive Educational Environment. Diagnostic Stage. Part 1. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*, 2020. Vol. 18, no. 1 (66), p. 85–96. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180109> (In Russ., abstr. in Engl.).

Нейропсихологический подход на сегодняшний день в образовании применяется все шире. Однако в реалиях современной школы нейропсихолога редко можно встретить в роли активного участника образовательного процесса. Даже в тех немногих школах, в которых такой специалист имеется, его пары рук не хватает на всех детей, которым нужна нейропсихологическая поддержка.

В ГБОУ Школа № 1540 Департамента образования и науки г. Москвы в течение многих лет совместно с лабораторией нейропсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова проводится работа по внедрению методов нейропсихологической коррекции в современную образовательную практику с целью предупреждения и коррекции трудностей обучения на этапе старшего дошкольного и младшего школьного образования.

По статистическим данным, в обычном первом классе общеобразовательной школы 15–20% детей испытывают трудности обучения [3]. В инклюзивном классе нагрузка нейропсихолога увеличивается в разы. Соответственно, основные задачи школьной нейропсихологии — это не только своевременная диагностика и коррекция когнитивных причин школьной неуспешности, но и обеспечение педагогов методами и методиками, которые возможно применять при работе с классами. Взаимодействие нейропсихолога с педагогическим составом школы, обучение учителей основным идеям детской нейропсихологии, диагностическим и развивающим методикам, а также популяризация нейропсихологического подхода в образовательной среде [20] — самые актуальные технологии работы в массовой школе.

Нейропсихологическая диагностика направлена на анализ готовности ребен-

ка к обучению, а также на анализ причин школьной неуспешности. Диагностика выявляет детей с трудностями обучения и детей группы риска, с одной стороны, и групп нормы и «высокой» нормы, — с другой. Эта информация чрезвычайно важна не только для самих специалистов психолого-педагогической службы при построении коррекционно-развивающего плана работы с детьми, имеющими трудности обучения, но и для педагога, который работает с целым классом, включающим, как правило, детей разного уровня когнитивной зрелости [12; 21].

Зачастую педагог вынужден ориентироваться на средний уровень знаний и способностей детей в своем классе. В такой ситуации высока вероятность того, что дети из группы «высокой» нормы утратят интерес к учебе, их учебная мотивация понизится. Эти дети требуют особых условий обучения, дополнительных, более сложных задач. С другой стороны, дети с трудностями обучения и дети группы риска будут накапливать неувоенный материал и вскоре тоже потеряют интерес к учебе. Такому ребенку, кроме поддержки специалистов коррекционного профиля, необходима поддержка учителя, правильное отношение к его результатам. Ведь то, что не требует больших усилий от одного ребенка, может быть «подвигом» для другого. Поддержка возможна только в том случае, если педагог понимает причины трудностей в обучении у каждого конкретного ребенка. Инструментом, формирующим это понимание, является нейропсихологическая диагностика.

Остановимся подробнее на **важности понимания педагогом причин трудностей ребенка в освоении школьной программы**. Во-первых, такое понимание снимает напряжение между учителем и ребенком:

проблемы ребенка перестают быть непонятными, намечаются пути их решения. Во-вторых, у учителя появляется возможность регулярно тренировать ребенка, подбирая адекватный инструментарий. Например, если ученик испытывает трудности в освоении письма из-за недостаточной сформированности двигательной сферы, учитель предложит ему на каждом уроке письма выполнять упражнение для рук, а не бесконечные изнурительные прописи, являющиеся для ребенка очередным «ударом» по слабой функции. В-третьих, педагог сможет ускорить коррекционный процесс, отмечая каждый маленький успех ребенка в сфере, которая вызывает у него трудности. Избегание критики, похвала даже за небольшие достижения мотивирует ученика не бросать трудное дело, работать дальше. В-четвертых, учитель может дать верную обратную связь родителям ребенка, а также составить рекомендации для работы дома. В-пятых, у него появляется язык общения со специалистами психолого-педагогической службы, возможность обсуждать проблемы детей, отслеживать динамику.

Существуют различные **форматы эффективного взаимодействия учителей и психолого-педагогической службы**. Прежде всего, это психолого-педагогический консилиум школы (ППк). В рамках консилиума у каждого коррекционного специалиста (нейропсихолога, логопеда, дефектолога, психолога) и учителя есть возможность высказаться о классе в целом и о каждом ребенке отдельно, задать вопросы. Цель консилиума — сформулировать основные трудности ребенка, обсудить возможные пути их преодоления, поставить конкретные задачи коррекции и сроки их выполнения. Консилиум позволяет в результате совместной работы специалистов различного профиля выделить группу учащихся, нуждающихся в помощи; поставить цели коррекции на полугодие; определить специалистов для работы с детьми; при наличии информации — обсудить динамику развития и необходимость продолжения коррекционной работы. В качестве доку-

мента, фиксирующего совместную работу специалистов, используется протокол консилиума, составляется индивидуальная образовательная программа [8]. На основе полученных индивидуальных данных о сильных и слабых звеньях высших психических функций (ВПФ) каждого ребенка может быть выработана общая стратегия работы класса, разделение его на группы по проблемам [8].

Эффективно проводить консилиум 2–3 раза в год: в начале и в конце учебного года, а также после первого полугодия.

Второй важной формой взаимодействия учителя и нейропсихолога является детальное обсуждение класса или отдельных детей по результатам работы и следящей диагностики.

Третья форма работы — это семинары, на которых нейропсихолог может рассказать об основных идеях нейропсихологического подхода, принципах дифференциальной диагностики когнитивных дефицитов, а также предложить педагогам развивающие методики и упражнения, которые адекватно вписываются в канву урока и основываются на программном материале различных учебных предметов. Упражнения должны быть подобраны таким образом, чтобы педагог смог применять их прямо на уроке, например, в качестве разминки в начале урока, физкультминутки или дополнить ими материал урока [20].

Традиционно **нейропсихологическое обследование** проводится индивидуально, собирается полная информация о когнитивном развитии ребенка с выявлением слабых и сильных, опорных, звеньев высших психических функций. Такое индивидуальное обследование занимает до двух часов, дополнительного времени требует также обработка материалов и составление нейропсихологического заключения, включающего рекомендации педагогам и родителям [12]. В условиях общеобразовательной школы такой формат применяется редко в силу своей трудоемкости.

Все большую популярность приобретает групповая нейропсихологическая диагно-

стика [15]. Групповое обследование не дает полной картины о состоянии ВПФ конкретного ребенка, но позволяет за 45–60 минут получить нейропсихологический профиль всего класса. Батарей заданий составлены таким образом, чтобы за ограниченный промежуток времени получить основные данные о состоянии ВПФ ребенка. При необходимости более детального обследования проводится дополнительная полная индивидуальная нейропсихологическая диагностика ребенка. Данные по каждому ребенку можно занести в таблицу или визуализировать на графике. Для отслеживания динамики диагностику проводят в начале и конце учебного года.

В данной статье описан ряд проб, которые могут проводить в групповой форме педагоги. Однако при такой процедуре проведения существует ряд ограничений. Первое ограничение связано с самим форматом проведения. Для работы в группе подходят только бланковые задания, поэтому классические нейропсихологические пробы были специально адаптированы [15]. Кроме того, от взгляда педагога может ускользнуть характер выполнения пробы конкретным ребенком, например, ряд ошибок может быть связан с трудностями внимания, а не с первичным дефицитом зрительно-пространственных или слуховых функций. Поэтому анализ ошибок должен носить комплексный характер с учетом следящей диагностики: наблюдения за работой ребенка на уроке, анализа школьных тетрадей. Второе ограничение связано с оценкой результатов педагогами. Анализ ошибок может быть произведен ими не в полной мере, так как для этого требуется специальное нейропсихологическое образование. Опираясь на опыт совместной работы нейропсихологов и педагогов школы № 1540, можно утверждать, что наиболее подходящим способом оценки результатов нейропсихологической диагностики для учителей является выявление недосформированности отдельных компонентов ВПФ. Поэтому в данной статье мы пошли не по пути описания основных нейропсихологических синдромов, а

выделили дефициты отдельных компонентов ВПФ: слабость энергетического блока, функций программирования и контроля деятельности, переработки зрительной, зрительно-пространственной и слуховой информации. Для диагностики мы подобрали ряд нейропсихологических методик и подробно описали процедуру их проведения и оценки с учетом перечисленных выше ограничений.

Сопоставляя полученные результаты с данными следящей диагностики, педагог может сделать предположение о сильных и слабых сторонах исследованных ВПФ ребенка. Совместный опыт работы нейропсихологов и педагогов на базе инклюзивной школы № 1540 показал возможность эффективного использования нейропсихологической диагностики педагогами начальных классов.

Ниже мы приведем описание нейропсихологических симптомов детей с трудностями обучения и способов их диагностики.

Начнем с дефицита работы **энергетического блока мозга**. Возможность поддерживать оптимальное функциональное состояние необходима для успешного обучения. Дефицит энергетических компонентов ВПФ является одним из самых частых симптомов у детей с трудностями обучения [13; 19].

Выделяют два варианта дефицита регуляции активности в сочетании со слабостью регуляторных функций: дети с низким темпом деятельности и утомляемостью и дети с гиперактивностью и импульсивностью [1; 9]. Для детей первой группы характерен низкий темп работы, трудности включения в работу, быстрая истощаемость при выполнении энергоемких заданий, общая астеничность, вялость, пониженный мышечный тонус, гипофония (тихий голос), амимичное лицо. В школьных тетрадях таких детей можно встретить слабый, паутинообразный нажим, микрографию (мелкий почерк); классная работа, как правило, до конца не дописана. У детей второй группы отмечают колебания продуктивности, чрезмерная двигательная активность вплоть до невоз-

можности усидеть на месте, повышенный мышечный тонус, громкий голос, подвижная мимика. Тетради таких детей неопрятные, отмечается сильный нажим при письме, классная работа представлена частично. Дети обеих групп демонстрируют трудности произвольного внимания: им сложно сконцентрироваться на работе, удержать свое внимание на одном деле столько, сколько необходимо, распределять внимание между двумя процессами (например, слушать учителя и записывать материал в тетрадь). Работоспособность детей со слабой регуляцией активности зависит от их физиологического состояния и мотивации [1].

Кроме следящей диагностики можно использовать специальную нейропсихологическую методику для оценки умственной работоспособности — «Корректурная проба» (рис. 1).

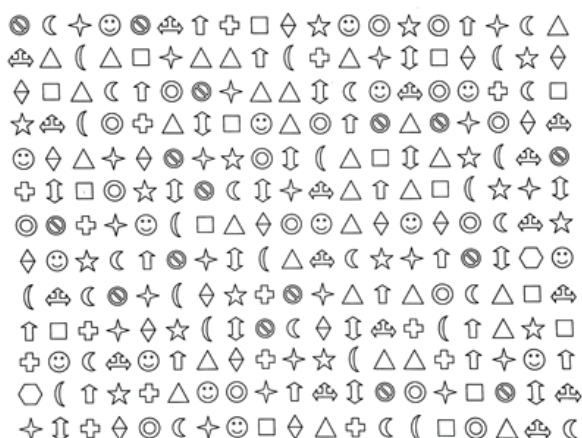


Рис. 1. Корректурная проба для младших школьников

Ребенок получает специально разработанный для младших школьников бланк методики. На бланке расположены 247 трудновербализуемых фигур 10 видов, чередующихся в случайном порядке. На столе подготовлены красный и синий карандаши. На доске обозначен визуальный образец четырехконечной звезды. Устно задается инструкция: «Мы будем работать карандашами красного и синего цвета. Возьмите в руку красный карандаш и поднимите его вверх. По команде зачеркивай-

те звездочки, но не любые, а только такие, как на доске. На старт! Внимание! Марш!». Засекается 1 минута. Дети одновременно опускают карандаши на бланки и начинают вычеркивать звездочки. По истечении 30 секунд дается команда сменить красный цвет на синий и продолжить работу синим цветом. По истечении минуты детей просят быстро перевернуть листы и поднять карандаши вверх. Детям 1 и 2 класса можно задать сюжет и попросить их превратиться в звездочетов и искать звездочки на небе.

В этой пробе оценивается количество зачеркнутых ребенком звездочек, количество и характер ошибок. Нормой для школьника первого класса является показатель в 13—17 правильно зачеркнутых фигурок (среднее количество 15) [14]. Более низкий показатель может являться симптомом дефицита энергетических структур мозга. Если ребенок в первые 30 секунд (звездочки красного цвета) вычеркнул значительно меньше фигур, чем за вторые 30 секунд (синие звездочки), это расценивается как симптом вработываемости. Иными словами, ребенок не может быстро включиться в работу, ему необходимо дополнительное время. В ситуации, когда красных звездочек больше, чем синих, это может служить сигналом об истощаемости ребенка — невозможности удерживать оптимальный уровень активности на протяжении необходимого для работы времени.

Ошибки и их характер оцениваются отдельно. Они не несут информации об умственной работоспособности, а могут указывать на трудности регуляторной сферы или зрительного восприятия.

Второй по частоте встречаемости причиной трудностей обучения является недостаточная сформированность **функций программирования, регуляции и контроля** [19]. При следящей диагностике у таких детей отмечаются разнообразные симптомы:

— трудности усвоения инструкций (ребенок не может с первого раза понять задание, которое предложил учитель),

— недостаточность предварительного анализа задания (ребенку тяжело проанализи-

ровать все исходные условия, задание решается первым пришедшим на ум способом),

— трудности переключения, инертность (ребенок с трудом переключается с одного действия на другое, например, выполняет действие из предыдущего задания),

— трудности планирования (ребенок затрудняется построить программу решения поставленной перед ним задачи, например, составить план сочинения),

— отсутствие звена контроля (ребенок не проверяет выполненное задание, не замечает ошибок),

— несамостоятельность, неорганизованность (ребенок не в состоянии самостоятельно собраться, не знает, где лежат его вещи, не может навести порядок).

На письме такие дети часто допускают «глупые» ошибки: зная правило написания, не применяют его. Особенно часто встречается пропуск заглавной буквы и точки в предложении. Также на письме встречаются пропуски букв, частей слов или слов целиком, персеверации (привнесение буквы из предыдущего слова или части слова, дублирование части слова или слова целиком), контаминации (соединение двух слов вместе), антиципации (предвосхищение буквы или части слова). Письмо может характеризоваться макрографией (слишком крупным почерком). В математике трудности произвольной регуляции выражаются в невозможности разобраться в условии текстовой задачи, в замене знаков действия (сложение и вычитание, умножение и деление). Чтение может носить «угадывающий» характер, то есть ребенок, начав читать слово, не дочитывает его до конца, а угадывает (не всегда удачно). Трудности анализа могут вести также к непониманию смысла прочитанного.

Ошибки регуляции и контроля будут встречаться в большинстве заданий, которые даются ребенку. Специально применяются несколько проб: обратный и выборочный порядковый счет, серийный счет, задача с конфликтным условием.

Для входной диагностики в 1 классе подойдет простое задание на выборочный счет. Перед ребенком лежит лист бумаги и каран-

даш. Ему предлагают сначала записать цифры от 10 до 1. В этом задании, кроме знания числового ряда до 10, оценивается то, смог ли ребенок отторгнуть более простую инструкцию — записать числа от 1 до 10.

Затем ребенка просят записать числа от 3 до 7. В этом случае оценивается возможность ребенка усвоить программу в целом, а также вовремя остановиться, отторгнуть написание числового ряда до конца, то есть до 1.

Также можно обратить внимание на написание цифр: присутствует ли макро- или микрография, оценить характер тонуса мелкой моторики. Эта информация — дополнительная для оценки состояния энергетического блока мозга.

С конца первого класса можно предлагать детям задание на серийный счет. Ребенку задается инструкция: «Прибавляй по три, записывай только ответы через запятую. Запиши 10 ответов». На доске можно задать визуальную программу и записать несколько ответов вместе с детьми:

$$0 + 3 = 3, 6...$$

Для детей второго класса используется более сложный вариант с вычитанием ($20 - 3$), а детям 3 и 4 класса доступно выполнение пробы для взрослых ($100 - 7$). Задается следующая инструкция: «Вычитай из 20 по 3, пока число не кончится. Записывай только ответы через запятую».

В данной пробе оценивается возможность:

— усвоить программу действий с первого раза (ребенок не может усвоить программу действий, будет записывать не только ответы, но и каждое действие),

— произвести счетную операцию (ошибки математического счета не обязательно свидетельствуют о трудностях произвольной регуляции, они могут расцениваться и как симптом слабости пространственных представлений),

— удержать в уме полученный ответ и программу действия (ребенок не может удержать в рабочей памяти информацию, утрачивает промежуточный ответ),

— переключиться на следующее действие (инертное повторение предыдущего ответа или одной из цифр).

Для диагностики регуляторных функций можно также предлагать детям конфликтные задачи.

Примеры задач для 1 класса:

«На ветке сидели птицы. Сначала улетели 3 птицы, потом улетели 2 птицы. Сколько птиц улетело?».

«Когда из коробки взяли 4 конфеты, там осталось 5 конфет. Сколько конфет было вначале?».

Примеры задач для 2 класса:

«У мальчика было 24 яблока: часть их он отдал. 7 яблок у него осталось. Сколько яблок он отдал?».

«В одном ящике было 14 яблок, в другом на 6 яблок больше. Сколько яблок в обоих ящиках?».

Примеры задач для 3 класса:

«На 2-х полках всего 18 книг. На одной полке в 2 раза больше, чем на другой. Сколько книг стоит на каждой полке?».

«На 2-х полках всего 18 книг. На одной полке на 2 книги больше, чем на другой. Сколько книг стоит на каждой полке?».

Примеры задач для 4 класса:

«Сыну 5 лет. Через 15 лет отец будет в 3 раза старше сына. Сколько лет отцу сейчас?».

Оценивается качество решения: смог ли ребенок проанализировать все условия задачи, отгормозить непосредственное решение. Конфликтным, сбивающим в данных задачах является тот факт, что птиц и конфет, например, становилось меньше, а для решения нужно использовать сложение. Ребенок с регуляторными трудностями скорее всего решит задачу «в лоб», ограничится одним действием, не станет использовать всю информацию, данную в условии, даст ответ на другой вопрос.

Отдельно стоит отметить трудности **серийной организации движений**, которые также относятся к блоку программирования, регуляции и контроля деятельности, но выражают себя в недосформированности произвольных движений. У детей с дефицитом серийной организации, как правило, плохой почерк. На письме им трудно плавно переключиться с одного движения на другое, поэтому они часто

останавливаются, пишут поэлементно с отрывами или удлиняют соединительные линии между словами, из-за чего слова кажутся сильно растянутыми по строке [2]. Также вызывает трудности написание букв с повторяющимися элементами (письменные п-т, и-ш, ц-щ, л-м). Ребенок может написать лишний элемент или повторить букву целиком.

Такие дети с легкостью могут писать печатными буквами, но освоение письменных букв и непрерывного плавного письма для них чрезвычайно трудоемкая задача.

Для диагностики серийной организации движений применяют «Графомоторную пробу». Ребенок получает лист нелинованной бумаги с начатым узором, представляющим собой последовательность из двух меняющихся элементов П и \wedge . Устно задается инструкция: «Постарайтесь довести узор до конца страницы, не отрывая фломастер от бумаги». Следует отметить, что в данной пробе при групповом формате следует использовать фломастер: он позволяет увидеть отрывы при выполнении. Фломастер оставляет след, если ребенок отрывает руку от бумаги и продолжает узор с того же места.

О наличии и выраженности трудностей переключения будет говорить присутствие (по нарастанию тяжести симптоматики):

— расподоблений (разнесение элементов по высоте) элементов (рис. 2).



Рис. 2. Пример расподобления элементов в графомоторной пробе

— Уподоблений (сглаживание углов, замена вертикальных линий пологими) элементов (рис. 3).

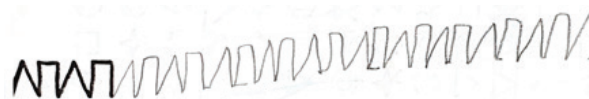


Рис. 3. Пример уподобления элементов в графомоторной пробе

— Площадок (горизонтальных линий между элементами (рис. 4).



Рис. 4. Пример площадок в графомоторной пробе

— Разрывов между элементами (рис. 5).



Рис. 5. Пример разрывов элементов в графомоторной пробе

— Стереотипного повторения одного элемента.

Дополнительно можно отметить наличие микрографии (уменьшения высоты узора больше чем в два раза) или слабого/сильного нажима, свидетельствующих о недостаточности энергетического блока; макрографии (увеличения высоты узора больше, чем в два раза), свидетельствующей о трудностях регуляции и контроля; неудержании строки (когда узор сползает вниз или уходит вверх листа), что может

относиться к симптоматике зрительно-пространственных функций.

Приведем пример нормативного выполнения пробы ребенком 1 класса (рис. 6).



Рис. 6. Нормативное выполнение графомоторной пробы

Приведем примеры выполнения графомоторной пробы при трудностях серийной организации движений (рис. 7).



Рис. 7. Варианты выполнения графомоторной пробы при трудностях серийной организации движений

Окончание читайте в следующем номере журнала.

Литература

1. *Агрис А.Р., Ахутина Т.В., Корнеев А.А.* Варианты дефицита функций I блока мозга у детей с трудностями обучения // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. Т. 12. № 3. С. 34–46.
2. *Агрис А.Р., Камардина И.О., Ахутина Т.В., Корнеев А.А.* Нейропсихологические профили младших школьников с различным качеством почерка / Когнитивная наука в Москве: Новые исследования. Материалы конференции 19 июня 2019 г. / Под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман. Москва: «Буки Веди»; ИППиП, 2019. 656 с. С. 54–59. ISBN 978-5-4465-2346-7.
3. Аналитический отчет: Результаты изучения готовности первоклассников к обучению в школе в 2010/2011 учебном году / Под ред. Г.С. Ковалевой. Москва, 2011.
4. *Ахутина Т.В.* Нейропсихологический анализ ошибок на письме / Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция / Под общей ред. О.А. Величенковой. Москва: ЛОГОМАГ, 2018. 373 с. С. 76–95. ISBN 978-5-905025-53-2.
5. *Ахутина Т.В., Камардина И.О., Пылаева Н.М.* Нейропсихолог в школе. Пособие для педагогов. Индивидуальный подход к детям с трудностями обучения в условиях общего образования. Москва: В. Секачев, 2014. 56 с.
6. *Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Диагностика зрительно-вербальных функций у детей 5–7 лет // Школьный психолог. 2001. № 15. С. 8–9.
7. *Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Преодоление трудностей учения. Нейропсихологический подход: Учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования. Москва: Издательский центр «Академия». 2015. 288 с. ISBN 978-5-4468-0317-0.

8. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М., Хотылева Т.Ю. Нейропсихологический подход в инклюзивном образовании / Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20–21 июня 2011, Москва). Москва: МГППУ, 2011. 244 с. С. 71–73.
9. Ахутина Т.В., Корнеев А.А., Матвеева Е.Ю., Агрис А.Р. Возрастные изменения высших психических функций у детей 7–9 лет с разными типами дефицита регуляции активности // Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. № 3. С. 131–152.
10. Безруких М.М., Теребова Н.Н. Зрительное восприятие как интегративная характеристика познавательного развития детей 5–7 лет // Новые исследования. 2008. Т. 1. № 14–1. С. 13–26.
11. Вассерман Л.И., Чередникова Т.В. Невербальная методика «Комплексная фигура» Рея-Остериетта и ее психодиагностическое значение для квалификации нейрокогнитивного дефицита // Сибирский психологический журнал. 2013. № 49. С. 13–25.
12. Глоzman Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2009. 272 с. ISBN 978-5-7695-4758-4.
13. Глоzman Ж.М., Равич-Щербо И.В., Гришина Т.В. Нейродинамические факторы индивидуальных различий в успешности школьного обучения / Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / В.А. Москвин (ред.). Белгород: ПОЛИТЕРРА, 2007. 299 с. С. 103–113.
14. Глоzman Ж.М., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста. Москва: Науч.-исслед. центр детской нейропсихологии им. А.Р. Лурия, 2014. 180 с. ISBN 978-5-00077-180-8.
15. Камардина И.О., Матвеева Е.Ю., Пылаева Н.М. Проведение групповой нейропсихологической диагностики в начальной школе // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2011. Т. 16. № 4. С. 1–15.
16. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. 3-е изд. Москва: Академический Проект, 2000. 500 с. ISBN 5-8291-0079-7.
17. Манелис Н.Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе // Школа здоровья. 1997. Т. 4. № 3. С. 25–37.
18. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной. Москва: В. Секачев, 2016. 232 с.
19. Пылаева Н.М. Нейропсихологическая поддержка классов коррекционно-развивающего обучения / I Международная конференция памяти А.Р. Лурии. Сборник докладов / Е.Д. Хомская, Т.В. Ахутина (ред.). Москва: РПО, 1998. 368 с. С. 238–243.
20. Пылаева Н.М., Гуляева М.А., Ахутина Т.В., Хотылева Т.Ю. Внимание! Разминка! Пособие для уроков математики в 1-х классах. Москва: В. Секачев, 2019. (Нейропсихолог в школе). 56 с. ISBN 978-5-88923-965-9.
21. Цветкова Л.С., Лурия А.Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. Воронеж: Институт практической психологии, 1996. 64 с. ISBN 5-89395-046-1.

References

1. Agris A.R., Akhutina T.V., Korneev A.A. Varianty defitsita funktsii I bloka mozga u detei s trudnostyami obucheniya [Variants of function deficiency in the 1st brain block in children with learning difficulties]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin]. 2014, vol. 12, no. 3, pp. 34–46.
2. Agris A.R., Kamardina I.O., Akhutina T.V., Korneev A.A. Neiropsikhologicheskie profili mladshikh shkol'nikov s razlichnym kachestvom pocherka [Neuropsychological profiles of grade schoolers with differing handwriting quality]. In *Pechenkova E.V., Falikman M.V. (eds.) Kognitivnaya nauka v Moskve: Novye issledovaniya. Materialy konferentsii 19 iyunya 2019 g.* [Cognitive science in Moscow: new research. Proceedings of the conference from June 19th, 2019]. Moscow: Publ. «Buki Vedi»; Institute of Practical Psychology and Psychoanalysis, 2019. 656 p. Pp. 54–59. ISBN 978-5-4465-2346-7.
3. Analiticheskii otchet: Rezul'taty izucheniya gotovnosti pervoklassnikov k obucheniyu v shkole v 2010/2011 uchebnom godu. *Kovaleva G.S. (ed.)* [Analytical report: Results of studying first graders' preparedness for studying in school in the 2010/2011 school year]. Moscow, 2011.

4. Akhutina T.V. Neiropsikhologicheskii analiz oshibok na pis'me [Neuropsychological analysis of errors in writing]. In *Velichenkova O.A.* (ed.) *Narusheniya pis'ma i chteniya u detei: izuchenie i korrektsiya* [Disorders of writing and reading in children: studying and correcting]. Moscow: Publ. LOGOMAG, 2018, 373 p. Pp. 76–95. ISBN 978-5-905025-53-2.
5. Akhutina T.V., Kamardina I.O., Pylaeva N.M. Neiropsikholog v shkole. Posobie dlya pedagogov. Individual'nyi podkhod k detyam s trudnostyami obucheniya v usloviyakh obshchego obrazovaniya [Neuropsychologist in the school. Guide for teachers. Individual approach to children with learning difficulties in the conditions of general education]. Moscow: Publ. V. Sekachev, 2014, 56 p.
6. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Diagnostika zritel'no-verbal'nykh funktsii u detei 5–7 let [Diagnostic of the visual-verbal function in children aged 5–7 years]. *Shkol'nyi psikholog* [School psychologist], 2001, no. 15, pp. 8–9.
7. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Preodolenie trudnostei ucheniya. Neiropsikhologicheskii podkhod: Uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenii vysshego obrazovaniya [Overcoming the hardships of learning. Neuropsychological approach: Manual for students in higher education]. Moscow: Publ. Akademiya, 2015, 288 p. ISBN 978-5-4468-0317-0.
8. Akhutina T.V., Pylaeva N.M., Khotyleva T.Yu. Neiropsikhologicheskii podkhod v inklyuzivnom obrazovanii [Neuropsychological approach in inclusive education]. In *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologii: Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (20–21 iyunya 2011, Moskva)* [Inclusive education: methodology, practice, technologies: materials of the international scientific and practical conference (June 20–21 2011, Moscow)]. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2011, 244 p, Pp. 71–73.
9. Akhutina T.V., Korneev A.A., Matveeva E.Yu., Agris A.R. Vozrastnye izmeneniya vysshikh psikhicheskikh funktsii u detei 7–9 let s raznymi tipami defitsita regulyatsii aktivnosti. [Changes of higher psychic functions with age in children aged 7–9 years with different types of activity regulation deficiency]. *Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Journal of the Higher School of Economics], 2015, vol. 12, no. 3, pp. 131–152.
10. Bezrukikh M.M., Terebova N.N. Zritel'noe vospriyatie kak integrativnaya kharakteristika poznavatel'nogo razvitiya detei 5-7 let [Visual perception as an integrative characteristic of cognitive development in children aged 5–7 years]. *Novye issledovaniya* [New research], 2008, vol. 1, no. 14–1, pp. 13–26.
11. Vasserman L.I., Cherednikova T.V. Neverbal'naya metodika «Kompleksnaya figura» Reya-Osterietta i ee psikhodiagnosticheskoe znachenie dlya kvalifikatsii neirokognitivnogo defitsita [Nonverbal methodic “Rey-Osterrieth complex figure test” and its psychodiagnostic meaning for qualifying neurocognitive deficit]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian psychological journal], 2013, no. 49, pp. 13–25.
12. Glzman Zh.M. Neiropsikhologiya detskogo vozrasta: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii [Neuropsychology of childhood: Manual for higher education students]. Moscow: Publ. Akademiya, 2009, 272 p. ISBN 978-5-7695-4
13. Glzman Zh.M., Ravich-Shcherbo I.V., Grishina T.V. Neirodinamicheskie faktory individual'nykh razlichii razluspeshnosti shkol'nogo obucheniya [Neurodynamical factors of individual differences in the success of education in school]. *Neiropsikhologiya i psikhofiziologiya individual'nykh razlichii / V.A. Moskvina* (red.) [Moskvina V.A. (ed.) Neuropsychology and psychophysiology of individual differences]. Belgorod: Publ. POLITERRA, 2007, 299 p. Pp. 103–113.
14. Glzman Zh.M., Soboleva A.E. Neiropsikhologicheskaya diagnostika detei shkol'nogo vozrasta [Neuropsychological diagnostic of school age children]. Moscow: Publ. A.R. Luriya Research center of neuropsychology of children, 2014, 180 p. ISBN 978-5-00077-180-8.
15. Kamardina I.O., Matveeva E.Yu., Pylaeva N.M. Provedenie gruppovoi neiropsikhologicheskoi diagnostiki v nachal'noi shkole [Conducting group neuropsychological diagnostic in elementary school]. *Elektronnyi zhurnal «Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie»* [Psychological Science and Education], 2011, vol. 16, no. 4, pp. 1–15.
16. Luriya A.R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka i ikh narusheniya pri lokal'nykh porazheniyakh mozga. 3-e izd [Higher cortical functions of a human and their disorders in local brain damages]. Moscow: Publ. Akademicheskii Proekt, 2000, 500 p. ISBN 5-8291-0079-7.

17. *Manelis N.G.* Razvitie optiko-prostranstvennykh funktsii v ontogeneze [Development of optic-spatial functions in ontogenesis]. *Shkola zdorov'ya* [School of health], 1997, vol. 4, no. 3, pp. 25–37.
18. *Metody neiropsikhologicheskogo obsledovaniya detei 6–9 let / Pod obshchei redaktsiei T.V. Akhutinoi* [Akhutina T.V. (ed.) Methods of neuropsychological examination of 6–9 year old children]. Moscow: Publ. V. Sekachev, 2016, 232 p.
19. *Pylaeva N.M.* Neiropsikhologicheskaya podderzhka klassov korrektsionno-razvivayushchego obucheniya [Neuropsychological support of correctional/developing education classes]. In I Mezhdunarodnaya konferentsiya pamyati A.R. Luriya. Sbornik dokladov / E.D. Khomskaya, T.V. Akhutina (red.) [Khomskaya E.D., Akhutina T.V. (eds.) 1st international conference in memory of A.R. Luriya. Collected lectures]. Moscow: Publ. Russian Psychological Society, 1998, 368 p. Pp. 238–243.
20. *Pylaeva N.M., Gulyaeva M.A., Akhutina T.V., Khotyleva T.Yu.* Vnimanie! Razminka! Posobie dlya urokov matematiki v 1-kh klassakh [Attention! Warmup! Manual for math lessons in 1st grades]. Moscow: Publ. V. Sekachev, 2019, 56 p. ISBN 978-5-88923-965-9.
21. *Tsvetkova L.S., Luriya A.R.* Neiropsikhologiya i problemy obucheniya v obshcheobrazovatel'noi shkole [Neuropsychology and issues of education in general education school]. Voronezh: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996, 64 p. ISBN 5-89395-046-1.

Информация об авторах

Гуляева Мария Александровна, педагог-психолог, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1540», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9974-2439>, e-mail: gouliaieva@gmail.com

Ефремова Наталья Михайловна, педагог-психолог, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1540», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4199-7743>, e-mail: natalia.efremova@msk.ort.ru

Пылаева Наталия Максимовна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2214-506X>, e-mail: pylaeva.nataliya@mail.ru

Хотылева Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, директор, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1540», ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3283-5873>, г. Москва, Российская Федерация, e-mail: th@ort.ru

Information about the authors

Maria A. Gulyaeva, Psychologist, State Budget Educational Institution of Moscow “School No. 1540”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9974-2439>, e-mail: gouliaieva@gmail.com

Natalya M. Efremova, Psychologist, State Budget Educational Institution of Moscow “School No. 1540”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4199-7743>, e-mail: natalia.efremova@msk.ort.ru

Natalia M. Pylaeva, PhD in Psychology, Senior Research Scientist, Department of Psychology of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2214-506X>, e-mail: pylaeva.nataliya@mail.ru

Tatyana U. Khotyleva, PhD in Education, director of State Budget Educational Institution of Moscow “School No. 1540”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3283-5873>, e-mail: th@ort.ru

Получена 15.01.2020

Принята в печать 04.02.2020

Received 15.01.2020

Accepted 04.02.2020

ПАМЯТИ ОЛЬГИ АЛЕКСАНДРОВНЫ ВЛАСОВОЙ

IN MEMORY OF OLGA VLASOVA



Власова Ольга Александровна (1958–2020)

24 января 2020 года ушла из жизни Ольга Александровна Власова – востоковед, литературовед, переводчик, дефектолог, ответственный секретарь научно-практического журнала «Аутизм и нарушения развития»

Ольгой Александровной опубликовано более 60 книг, статей и переводов с французского и арабского языков. В декабре 2019 года Ольга Александровна была удостоена международной премии имени шейха Хамада (Доха, Катар) за перевод и взаимопонимание между народами.

Ольга Александровна Власова – основатель первого русскоязычного интернет-ресурса <http://autist.narod.ru/>, информировавшего ро-

дительское и профессиональное сообщество об аутизме. Она является автором более 10 работ по теме расстройств аутистического спектра.

Ольга Александровна участвовала в создании научно-практического журнала «Аутизм и нарушения развития» и 18 лет, до последних дней, являлась членом его редакционной коллегии.

В память о коллеге сотрудники РОО «Контакт» объявили конкурс родительских инициатив «Личное дело» имени Ольги Александровны Власовой. Представление проектов-участников планируется в рамках Всероссийского фестиваля #ЛюдиКакЛюди.

Редакция журнала выражает соболезнования родным и близким Ольги Александровны, которая была и останется в памяти всех любящей матерью, верным другом и первоклассным мастером своего дела.

Светлая память.

CC BY-NC



На 1-й странице обложки – фото здания Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС (Архитектурная мастерская А.А. Чернихова).
На 4-й странице обложки пейзаж участника творческой мастерской под руководством Татьяны Короткой «Изображаем мир своими руками», ФРЦ.

Дизайн и компьютерная верстка: Баскакова М.А.
Корректор: Мамонтов Ю.В.

Журнал «Аутизм и нарушения развития» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-66995 от 30 августа 2016 г.

Журнал издается с марта 2003 г.
Периодичность – 4 номера в год, объем 72 с.

Уважаемые читатели!
Редакция напоминает о том, что журнал распространяется только по подписке через ОАО «Агентство “Роспечать”». Подписной индекс – 82287 в каталоге «Газеты. Журналы»

Электронная версия журнала на портале психологических изданий МГППУ:
<http://psyjournals.ru/autism>
Страница журнала в Научной электронной библиотеке:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=28325

*При перепечатке
ссылка на журнал «Аутизм и нарушения развития»
обязательна.*

Адрес редакции: 127427, Москва, ул. Кашенкин Луг, д. 7.
Телефоны: +7(495) 619-21-88
8-916-294-55-94
E-mail: autismjournal2003@gmail.com





ISSN 1994-1617



9 771994 161015