

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 несовпадении 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: 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 учащихся 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 обучающих 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-psikhoterapiya: 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 оказаниа 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. PETERS. 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