

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Практика работы с детьми с РАС в пространстве общеобразовательной школы

Доклад на вебинаре «Особые дети в школе: об аутизме и не только»
31 октября 2016 года

Юрочкина Т.С.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности

Основные вопросы

1. Методы и методики вмешательства при аутизме с доказанной эффективностью.
2. Стратегии и методы инклюзии.
3. Роль тьютора в инклюзивном образовании.

МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ ВМЕШАТЕЛЬСТВА ПРИ АУТИЗМЕ С ДОКАЗАННОЙ ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ

Краткий перечень практик

Национальный центр профессионального развития в области расстройств аутистического спектра США в январе этого года опубликовал долгожданный отчет о практиках для детей и молодых людей с аутизмом, эффективность которых была подтверждена научными исследованиями. Отчет подготовила группа ученых из Института детского развития Фрэнка Портера Грэхам при Университете Северной Каролины, США. Авторы проанализировали 29 000 научных статей о расстройствах аутистического спектра и выявили самые надежные исследования по методам вмешательств при аутизме начиная от рождения и до возраста 22 лет.

1. Вмешательства, основанные на контроле antecedентов. Antecedents — термин из прикладного анализа поведения (АВА), стимулы, которые предшествуют поведению. Контроль antecedентов означает анализ ситуаций, в которых происходит то или иное поведение, и изменения в окружающей обстановке или условиях, что приводит к уменьшению нежелательного поведения.

2. Когнитивно-поведенческие вмешательства (когнитивно-поведенческая психотерапия). Метод связан с инструкциями по контролю над своими представлениями о том или иных ситуациях, что ведет к изменениям в поведении.

3. Дифференциальное поощрение альтернативного, несовместимого или другого поведения. Основанный на прикладном анализе поведения метод коррекции нежелательного поведения, включающий предоставление позитивных/желательных последствий за определенное поведение или отсутствие нежелательного поведения. Поощрение предоставляется: а) когда ученик демонстрирует желательное поведение, отличное от нежелательного поведения; б) когда ученик демонстрирует поведение, физически несовместимое с нежелательным поведением; или когда в) ученик не проявляет неуместного поведения.

4. Обучение методом дискретных проб. Метод обучения, обычно происходящего между одним инструктором/специалистом и одним учеником/клиентом, направленный на

обучение конкретным навыкам или желательному поведению. Инструкции обычно включают множество проб подряд. Каждая проба состоит из инструкции/презентации специалиста, реакции ученика, последствия в соответствии с тщательно составленным планом и паузы перед следующей инструкцией.

5. Физические упражнения. Повышенные физические нагрузки с целью уменьшить проблемное поведение и увеличить уместное поведение.

6. Техника угасания. Отмена или устранение поощрения мешающего поведения с целью уменьшения частоты этого поведения. Хотя эта техника может применяться как отдельный метод, часто она используется в рамках функционального анализа поведения, тренинга функциональной коммуникации и дифференциального поощрения.

7. Функциональный анализ поведения. Систематический сбор информации о мешающем виде поведения для определения функциональных обстоятельств, поддерживающих это поведение. Функциональный анализ поведения состоит из описания мешающего или проблемного поведения, определения предшествующих и последующих событий, которые контролируют это поведение, разработки гипотезы о функции этого поведения и/или тестирования этой гипотезы.

8. Тренинг функциональной коммуникации. Замена проблемного поведения, имеющего коммуникативную функцию, более приемлемой коммуникацией, которая выполняет ту же функцию. Обычно тренинг функциональной коммуникации включает функциональный анализ поведения, дифференциальное поощрение и технику угасания.

9. Моделирование. Демонстрация желательного целевого поведения, которая приводит к имитации этого поведения учеником, что приводит к закреплению имитируемого поведения. Моделирование часто сочетается с другими поведенческими стратегиями, такими как подсказки и поощрение.

10. Вмешательство в естественных условиях. Стратегии вмешательства, которые происходят в обычных ситуациях, во время типичных занятий или распорядка дня из жизни ученика. Педагоги/специалисты привлекают интерес ученика к обучающему событию, манипулируя имитацией/занятием/распорядком, предоставляют ученику необходимую поддержку для демонстрации целевого поведения, подчеркивают поведение, когда оно происходит, и/или предоставляют естественные поощрения за целевые навыки или поведение.

11. Вмешательства, проводимые родителями. Родители предоставляют индивидуально вмешательство для своего ребенка с целью обучения его различным навыкам и/или уменьшения мешающего поведения. Для этого родители проходят структурированные программы обучения по проведению вмешательств на дому и/или в общественных местах.

12. Вмешательства и инструкции с участием ровесников. Типично разговаривая сверстники общаются и/или помогают детям и молодым людям с РАС научиться новому поведению, коммуникации и социальным навыкам, увеличивая возможности для общения и обучения в естественной обстановке. Учителя/специалисты систематически обучают ровесников стратегиям того, как вовлечь детей и молодых людей с РАС в позитивное и продолжительное социальное взаимодействие как во время занятий, управляемых педагогом, так и во время занятий, которые инициирует сам ученик.

13. Система коммуникации обменом изображениями (PECS). Первоначально ученика обучают давать изображение желаемого объекта партнеру по коммуникации, чтобы получить желаемый объект. PECS состоит из нескольких фаз: а) «как» вступать в коммуникацию, б) настойчивость и преодоление расстояния для коммуникации, в) выбор нужного изображения, г) структура предложения, д) просьба в ответ на вопрос и е) комментирование.

14. Тренинг ключевых реакций. Ключевые переменные обучения (например, мотивация, реакция на множественные сигналы, саморегуляция и самостоятельная

инициация) направляют практики вмешательства, которое проводится в условиях, определяемых интересами и инициативой ученика.

15. Подсказки. Вербальная, жестовая или физическая помощь, которая предоставляется ученику при освоении целевого поведения или навыка. Подсказки, как правило, предоставляются взрослым или ровесником до того, как ученик попробует применить навык.

16. Положительное поощрение. Событие, занятие или другие условия, которые следуют за желательным поведением со стороны ученика и которые приводят к учащению такого поведения в будущем.

17. Прерывание реакции/перенаправление. Использование подсказки, комментария или другого отвлекающего фактора, который переключает внимание ученика от мешающего поведения и приводит к его уменьшению.

18. Сценарии. Вербальное и/или письменное описание конкретного навыка или ситуации, которое становится моделью для ученика. Как правило, сценарии отрабатываются много раз до того как применяются в естественных условиях.

19. Обучение управлению своим поведением. Обучение ученика навыкам различать уместное и неуместное поведение, наблюдать за своим поведением и вести записи о нем, а также награждать самого себя за желательное поведение.

20. Социальные истории. Истории, описывающие социальные ситуации, включая детальные описания важных факторов и примеры уместных для ситуации реакций. Социальные истории являются индивидуальными и соответствуют потребностям ученика, обычно они очень короткие, включают картинки и другие визуальные подсказки.

21. Тренинг социальных навыков в. Групповое или индивидуальное обучение учеников с расстройствами аутистического спектра (РАС) адекватному и уместному поведению со взрослыми, ровесниками и другими людьми. Большинство встреч по тренингу социальных навыков включает знакомство с основными концепциями, проигрыши по ролям или практику, а также обратную связь, которая поможет ученику с РАС развивать и практиковать навыки коммуникации, игр или общения для позитивного взаимодействия с ровесниками.

22. Структурированная группа для игр. Занятия в маленькой группе, которые происходят в определенном месте и в определенном порядке, для участия в группе привлекаются дети с типичным развитием, группу ведет взрослый, который определяет тему игры и роли, подсказывает и помогает ученику справиться с целями занятия.

23. Анализ задач. Процесс, в рамках которого занятие или поведение разбивается на маленькие и простые для выполнения шаги для обучения данному навыку. С целью облегчения обучения отдельным шагам применяется положительное поощрение, видеомоделирование или отсрочка по времени.

24. Инструкции и вмешательства с помощью технологий. Инструкции и вмешательства, в которых технологии играют центральную роль, поддерживая достижение учеником цели. Технология определялась как «любой предмет/оборудование/приложение/виртуальная сеть, которая применяется целенаправленно для увеличения/поддержания и/или улучшения повседневной жизни, работы/продуктивности и способностей к досугу/отдыху у подростков с расстройствами аутистического спектра» (Odom, Thompson, et al., 2013).

25. Отсрочка по времени. В ситуации, когда ученик должен продемонстрировать определенное поведение или навык, происходит задержка между возможностью применить навык и дополнительными инструкциями или подсказками.

26. Videомоделирование. Визуальное моделирование целевого поведения или навыка (как правило, в области поведения, речи, коммуникации, игровых и социальных навыков), которое демонстрируется с помощью видеозаписи и воспроизводящего оборудования для облегчения обучения или инициации желательного поведения или навыка.

27. Визуальная поддержка. Визуальные материалы, которые помогают ученику демонстрировать желательное поведение или навыки самостоятельно и без подсказок. Примеры визуальной поддержки включают изображения, письменную речь, предметы, модификации окружающей среды и визуальных границ, визуальные расписания, карты, ярлыки, системы организации и временные шкалы.

Методики, направленные на раннее вмешательство при аутизме

Прикладной анализ поведения

Методика основана на научных принципах поведения, благодаря которым можно сформировать необходимый социальный набор навыков и знаний ребенка. В этой методике основную роль играет мотивация детей и система поощрения их успеха в учебе. Желаемое поведение ребенка награждается, что побуждает его действовать в нужном ключе.

Обучение основным реакциям

Терапия обучения основным реакциям — это концентрация на развитии у ребенка ключевых поведенческих навыков, таких как мотивация, реакция на многочисленные сигналы, самоуправление и социальная инициация. Терапия используется для обучения языковым, социальным, коммуникационным навыкам и способности к восприятию информации образовательного характера. Особое внимание также уделяется роли родителей ребенка в его адаптации/лечении.

The P.L.A.Y. Project

Программа призвана обучить родителей и специалистов осуществлять интенсивное развивающее воздействие на маленьких детей с аутизмом с целью научить их взаимодействовать с окружающим миром. Программа практикуется в США, Австралии, Канаде, Великобритании, Ирландии и Швейцарии.

The P.L.A.Y. Project при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра следует рекомендациям Национальной академии наук:

- программа наиболее эффективна для детей в возрасте от полутора до 5 лет
- интенсивное вмешательство должно осуществляться по 25 часов в неделю
- ребенка необходимо вовлекать во взаимодействие с родителем/специалистом
- необходимо определить стратегическое направление терапии (например, развитие социальных или языковых навыков)
- родитель/специалист должен помнить, что при взаимодействии с ребенком он должен исполнять роль учителя/партнера по игре в отношении 1:1 или 1:2

"Игровое время" (Floortime/DIR)

Подход The Floortime/DIR основан на концепции развивающего вмешательства и взаимодействия с ребенком, страдающим аутизмом. В рамках программы выделяют шесть стадий развития ребенка: стадия интереса к миру, стадия привязанности, стадия двухсторонней коммуникации, стадия осознания себя и решения социальных проблем, стадия символической игры, стадия осознания эмоциональных идей и эмоционального мышления. Аутисты обычно не проходят все стадии, а останавливаются на одной из них. Задача «игрового времени» — помочь ребенку пройти через все стадии.

TEACCH-программа:

Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH) — лечение и обучение детей, страдающих аутизмом и нарушениями общения (другой вариант названия — "Структурное обучение"). Программа предоставляет общественные сервисы для детей с аутизмом и сходными нарушениями, начиная с дошкольного возраста и до зрелости. Школьная программа предлагает индивидуальный курс обучения, ориентированный на развитие навыков, которые соответствуют возрасту ребенка, в четко структурированных условиях обучения. Главные области для развития

навыков — общение, социализация, практические навыки, обучение независимости и подготовка к взрослой жизни. В основе методики — четкое структурирование пространства и времени через различные формы расписаний, т.е. через визуализацию.

СТРАТЕГИИ И МЕТОДЫ ИНКЛЮЗИИ

В инклюзии детей с аутизмом применяется несколько разнообразных методических подходов, большая часть которых основывается на бихевиористском подходе (АВА — Applied Behavior Analysis) (Leach, 2010).

А. Организация обучающей среды и структурализация учебной деятельности

1. Визуальное расписание (Pictureschedules)

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

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

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

Заранее выстроенное расписание урока помогает ребенку мысленно подготовиться и сосредоточиться на выполнении сложных заданий, в то время как выполнение любимых действий после выполнения сложных заданий является поощрением и мотивационным стимулом.

Процедура обучения происходит следующим образом:

- перед началом занятий ребенку показывают визуальное расписание и объясняют, какие задания он должен выполнить в течение занятия;
- после этого ребенку предоставляются материалы первого задания, которое изображено на карточке;
- как только ребенок закончил выполнять первое задание, учитель помогает ему убрать карточку этого задания с планшета и указывает на следующую карточку;
- после этого учитель предоставляет материалы для следующего задания и так далее.

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

2. Прайминг (Priming)

Прайминг (Priming) является одной из таких стратегий, целью которых является подготовка ребенка к сложной ситуации, которая может возникнуть в инклюзии. Прайминг — это предварительное обучение необходимым навыкам, которые в ближайшем будущем понадобятся ребенку в общении со сверстниками или в процессе обучения по школьной программе. Например, если ребенок испытывает трудности во время группового занятия, когда воспитательница рассказывает сказку и обыгрывает сюжет, эту сказку можно ежедневно читать ребенку во время индивидуальных занятий, для того чтобы он смог принимать активное участие в сюжетной игре и взаимодействовать вместе со всей группой.

Опытный педагог или тьютор, который знаком с ребенком, может заранее предугадать, с какими заданиями или требованиями у ребенка могут возникнуть

трудности. Это могут быть трудности с пониманием речи, либо с академическими знаниями, либо сложности в соблюдении социальных правил. Эти ситуации могут быть заранее подготовлены и пройдены вместе с ребенком, для того чтобы он был готов к этим ситуациям к тому времени, когда они произойдут в будущем (Harrower & Dunlap, 2001).

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

Прайминг может стать эффективной стратегией для предотвращения поведенческих проблем, связанных с переходом от одной деятельности к другой, избеганием сложных заданий и медленным темпом приобретения навыков (Harrower & Dunlap, 2001).

Также с помощью стратегии «Прайминг» можно научить ребенка поиску социально приемлемых решений для возникающих проблем, общению со сверстниками, смоделировать ситуации, которые будут происходить в будущем, и обучить тому, как правильно себя вести в данной ситуации.

Прайминг позволяет объединить индивидуальное обучение с общей групповой деятельностью, которая является привычным форматом обучения в системе образования. С помощью этой стратегии можно предотвратить поведенческие проблемы, которые могут возникнуть в процессе инклюзии, и помочь отстающему ребенку обучаться наравне со сверстниками (Hundert & Houghton, 1999).

3. Поведенческий момент (или последовательность требований с высокой вероятностью выполнения — Highprobability (highP) requesting)

Процедура использования поведенческого момента позволяет снизить вероятность нежелательного поведения, функцией которой является избегание заданий и требований, и является эффективной эмпирически доказанной стратегией повышения способности реагировать на запросы сверстников с ОВЗ (Singer, Singer & Horner, 1987). Данная процедура основывается на включении немотивационных инструкций в серию мотивационных, выполнение которых требуется от ребенка.

Процедура происходит следующим образом:

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

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

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

Б. Использование подсказок

Стратегии подсказок (Promptingstrategies) способствуют увеличению скорости приобретения навыков у детей с аутизмом, а также являются необходимым компонентом обучения навыкам проявления инициативы и обращения к окружающим. Подсказки применяются в дополнение к общему образовательному процессу, а также являются компонентом других методов обучения (Cooper, Heron & Heward, 2007). Сложности с пониманием и расшифровкой сигналов, происходящих в натуральной среде (как

вербальных инструкций, так и визуальных признаков, особенно в плане понимания социальных правил поведения, мимической реакции окружающих и т.д.), могут стать причиной того, что аутичный ребенок ведет себя неадекватно или не реагирует на обращенную к нему речь. Использование стратегий подсказок помогает ребенку не только вовремя и адекватно отреагировать, но и в будущем научиться реагировать на нужные стимулы.

Чаще всего в инклюзии используются:

- вербальные (словесные) подсказки, с помощью которых ребенку напоминают, что нужно сделать в той или иной ситуации и как отреагировать;
- визуальные подсказки (карточки, символы, иконки), которые помогают ребенку понять абстрактные речевые понятия;
- моделирование (показ необходимого действия ребенку), которое помогает ребенку повторить нужное действие в нужной ситуации;
- другие, как, например, использование вибрирующего приборика, который незаметно для посторонних напоминает ребенку о необходимости обратиться к сверстнику в процессе совместной игры (Taylor & Levin, 1990).

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

В. Использование поощрений

Частое использование поощрений в процессе обучения является одним из компонентов поведенческой теории научения (Cooper, Heron & Heward, 2007; Lovaas, 1987). С помощью предоставления поощрения после нужной речевой реакции или после нужного действия данное действие закрепляется и начинает происходить на постоянной основе в тех условиях, в которых это поведение должно возникнуть. В АВАметоде использование поощрений является неотъемлемой частью индивидуального формата обучения и часто единственным инструментом, который на начальном этапе помогает аутичному ребенку научиться сотрудничать. Однако использование прямых или пищевых поощрений, которое наблюдается в процессе индивидуального АВАобучения, часто является неприемлемым в инклюзии. Ребенок, которого постоянно поощряют игрушками, конфетами или игрой на компьютере, будет выглядеть странно рядом со сверстниками, и эта ситуация может вызвать отстранение от него либо нежелательное отношение. Для того чтобы обучение в инклюзии попрежнему было не менее эффективным для аутичного ребенка, чем в индивидуальном формате, в инклюзии используются отсроченные поощрения или поощрения предоставляются попеременно, варьирующимся образом (Dunlap и Johnson, 1985).

Отсроченные поощрения могут выглядеть как система жетонов (Token Economy): в течение обучения как поощрение ребенку предоставляется жетон (значок, наклейка, пуговица), и когда он набирает определенное количество жетонов, он может выбрать тот мотивационный предмет или действие, которое является для него самым ценным на данный момент (например, на перемене послушать музыку в наушниках в течение 15

минут). Также может использоваться система уровней (Level System), когда помимо жетонов ребенку предоставляют дополнительные знаки отличия или стимулы, с помощью которых он может получить доступ к более значительным поощрениям, но в более отдаленной перспективе. Например, если в течение занятий в школе ребенок вел себя адекватно и агрессивное поведение отсутствовало полностью, то в конце дня он получает звезду. Если ребенок в течение недели накопил 6 звезд, то в выходные идет вместе с родителями в лунапарк.

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

Г. Обучение ключевым навыкам и натуральное обучение

Натуральное обучение и обучение ключевым навыкам (Incidental Teaching and Pivotal Response Training — PRT) являются стратегиями, которые основываются на внутренней мотивации аутичного ребенка и включают совместный выбор заданий, использование поощрений и моделирующие подсказки, а также естественных последствий, которые являются предметом интереса ребенка (McGee, Almeida, Sulzer-Azaroff & Feldman, 1992; Pierce & Schreibman, 1995, 1997; Thorp, Stahmer & Schreibman, 1995). Данные стратегии концентрируются на использовании естественного языкового взаимодействия в натуральной среде, которое основывается на разнообразии и функциональности стимулов в натуральной среде (например, ситуация беседы на тему, которая интересна аутичному ребенку) поощрении и подкреплении словесной инициативы ребенка, соблюдении социальных правил при ведении беседы и концентрации на взаимодействии с коммуникативным партнером (Koegel, Koegel, Harrower & Carter, 1999; Moore, Morrier & Daly, 1999). Как ключевые навыки рассматриваются навыки, приобретение которых позволит ребенку обучаться самостоятельно и более эффективно (например, навыки реагирования на множественные стимулы, навыки самоуправления и самоинициации и другие). Интенсивное обучение ключевым навыкам в натуральной среде (с помощью стратегий натурального обучения, включающих натуральную мотивацию ребенка, моделирование и предоставление естественных подкрепляющих стимулов. Данные стратегии часто используются в комплексе с другими стратегиями (Koegel, Koegel, et al., 1999), такими как «Вмешательство посредством сверстников» и «Стратегия самоуправления», о которых речь пойдет ниже.

Д. Социальные истории

Метод социальных историй (Gray & Garand, 1993) — это широко используемый метод терапии для детей с расстройством аутистического спектра. Однако в литературе, посвященной его применению, содержится незначительное количество узкоспециализированных экспериментальных исследований (Green et al., 2006). Чаще всего стратегия использования социальных историй комбинируется с другими стратегиями, такими как использование подсказок, поощрений, и стратегиями самоуправления (Swaggart et al., 1995, Thiemann & Goldstein, 2001).

Создание социальной истории предполагает описание той или иной ситуации, в которой требуется адекватное поведение на основе социальных правил. Поскольку аутичные дети затрудняются в понимании и соблюдении социальных правил вследствие особенностей восприятия и социальной мотивации, метод «Социальные истории» позволяет изложить социальную ситуацию в конкретной и доступной форме, и с помощью

этого научить ребенка, как правильно вести себя в ней. Использование данного метода обычно включает:

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

- *совместное прочтение истории с ребенком*;

- *проверку понимания прочитанного* и понимания ситуации в целом — ребенок должен дать соответствующие ответы на вопросы об описываемой ситуации;

- *обыгрывание ситуации* — учитель вместе с ребенком обыгрывают данную ситуацию, и в процессе выполняемых ребенком действий учитель может оценить, насколько ребенок понимает данную ситуацию, и насколько он может применить данный навык в спонтанной ситуации.

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

Е. Включение посредством сверстников (*Peer-Mediated Interventions*)

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

Посредничество сверстников заключается в том, что кто-либо из них объединяется с аутичным ребенком в пару для работы над одним учебным алгоритмом, и сверстник осуществляет помощь, обучение и обратную связь для другого. В таких обучающих ситуациях именно сверстник применяет такие принципы обучения, как четкие и мотивационные инструкции, подсказки и поощрения, т.е. выступает в качестве тьютора (Du Paul & Eckert, 1998). Включение посредством сверстников зарекомендовало себя как эффективный метод для повышения способности к выполнению задач, уровня академических навыков и социального взаимодействия детей с ограниченными способностями в инклюзивных классах (DuPaul & Henningson, 1993; Locke & Fuchs, 1995). На начальном этапе взрослые члены педагогического коллектива сопровождают взаимодействие между аутичным ребенком и его нормотипичным сверстником, обеспечивают поддержку и руководят обучающим процессом, помогая сверстнику эффективно использовать обучающие стратегии, а аутичному ребенку — участвовать во взаимодействии. По мере того как взаимодействие между детьми закрепляется, присутствие и вмешательство взрослого уменьшается и постепенно прекращается.

Как дополнительный вид вмешательства посредством сверстников можно обозначить кооперативное обучение (*Cooperative learning*). Ряд исследований показали, что обучение детей с аутизмом и их нормативно развивающихся сверстников социальным и академическим навыкам в объединенных группах (*cooperative groups*) в инклюзивной среде приводит к увеличению частоты, длительности и качества социальных взаимодействий (Kohler et al., 1995). Кооперативные учебные группы (*Cooperative learning groups*) были использованы в инклюзивной классовой среде как учебный вид деятельности для повышения как успеваемости, так и социального взаимодействия (Putnam, 1993). В одном из таких исследований Dugan et al. (1995) оценили кооперативные

учебные группы (Cooperative learning groups) во время учебной деятельности в четвертом классе, где групповая работа заключалась в подборе ключевых слов и фактов, групповой активности и последующем обсуждении и резюмировании результатов всем классом. Результатом стало улучшение баллов в тестировании и успеваемости, а также увеличение длительности взаимодействия между детьми с аутизмом и их нормативно развивающимися сверстниками.

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

Ж. Стратегии самоуправления

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

Важным преимуществом самоуправления является фокус на формировании навыков, которые позволяют детям быть более независимыми, уверенными в себе и ответственными за собственное поведение в классе. Изучая техники самоуправления, учащиеся могут стать более саморегулируемыми и менее зависимыми от внешнего контроля и непрерывного сопровождения педагогами или сверстниками. Более того, обучение детей проявлять желательное поведение вместо нежелательного может иметь дополнительный эффект — повышение успеваемости. Самоуправление считается ключевым навыком, который способствует обобщению адаптивного поведения, повышению независимости и приводит к значительному прогрессу в инклюзии для детей с расстройством аутистического спектра (Wilkinson, 2008).

Стратегия самоуправления включает в себя обучение ребенка тому, как: а) отличать желательное поведение от нежелательного, б) оценивать собственное поведение, в) контролировать собственное поведение по прошествии времени, г) усиливать/подкреплять собственное поведение при предварительно заданных критериях (Narrowe & Dunlap, 2001).

Процедура применения стратегии самоуправления (Wilkinson, 2008) содержит следующие этапы:

1. *Определение целевого поведения* — четкое и конкретное описание поведения, которое является целью вмешательства. Например, такие целевые установки, как «быть хорошим» или «не отвлекаться», являются широкими и относительно неясными терминами, в то время как «поднять руку, если хочешь что-то сказать» и «смотри в тетрадь» являются более специфическими. Несмотря на то что вмешательство методом самоуправления может быть использовано, чтобы сгладить проблемное поведение, лучше устанавливать и контролировать подходящее, желательное поведение, чем нежелательное. То есть описание целевого поведения должно содержать описание действий, которые

ученик должен совершать, а не того, чего он не должен делать. Это создает положительное и конструктивное альтернативное поведение.

2. *Определение частоты наблюдения за поведением* — определение промежутков времени, через которые ученик будет наблюдать собственное поведение. К примеру, если целью является снижение частоты проблемного/вызывающего поведения, то ученик будет осуществлять самоконтроль замены нежелательного поведения желательным чаще. Эффективна только подходящая частота наблюдений определена, принимается решение о типе сигнала, который будет использоваться, чтобы дать ученику импульс к самонаблюдению и регистрации собственного поведения. В условиях класса это обычно предполагает использование вербальных или невербальных подсказок извне (будильник, вибрирующее устройство, жест или инструкция учителя и т.д.).

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

4. *Подготовка таблицы для записи.* Наиболее популярным методом регистрации самоуправления в школьных условиях является создание бумажного опросника или таблицы. Эта таблица содержит соответствующие академические или поведенческие цели, достижение которых ученик должен регистрировать самостоятельно во время поступления сигнала по заранее обозначенному графику.

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

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

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

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

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

10. *Постепенное прекращение использования стратегии самоконтроля с помощью уменьшения контроля стимулов и отсрочки в предоставлении поощрений.* С целью снижения ориентированности на внешние сигналы программа постепенно может быть устранена, как только желаемое поведение будет закреплено. Как правило, это подразумевает увеличение временного интервала между подсказками или сокращение количества интервалов. Конечной целью является независимый самоконтроль учеником его собственного поведения без подсказок и напоминаний со стороны окружающих. Как

только ученик приобретает навык самоуправления, как ключевой навык, он сможет применять его и в других ситуациях и условиях, тем самым облегчая обобщение соответствующих навыков в будущих условиях среды с минимальным участием окружающих или полностью самостоятельно (Wilkinson, 2008).

Социальное взаимодействие со сверстниками

Отдельной целью инклюзии является работа над социализацией и социальным взаимодействием.

Взаимодействие сверстников с аутичными детьми можно представить в виде шкалы, начало которой может включать негативное отношение к аутичному ребенку, которое в крайних случаях может выражаться в форме издевательств или физического насилия, и заканчивая полностью противоположным отношением — дружественным и близким.

Данный спектр взаимоотношений является показательным не только в отношении детей с аутизмом, но и во взаимоотношениях с любым ребенком. Основная задача инклюзии в данной области — научить аутичного ребенка необходимым навыкам, для того чтобы как можно быстрее прийти к развитию дружественных взаимоотношений, даже если эти дружественные взаимоотношения будут развиваться только с одним из сверстников, а не с целой группой. При наличии характерных дефицитов в развитии навыков социализации ожидание от аутичного ребенка нахождения в центре постоянного внимания со стороны сверстников и занятия лидерской позиции будет нереалистичным.

Инклюзивная среда представляет собой необходимую и, возможно, единственную среду, в которой могут развиваться следующие навыки:

1. Навыки социального взаимодействия. В случаях обиды и издевательства со стороны сверстников аутичный ребенок должен приобрести навыки понимания и решения социальных проблем. Данная задача является особенно сложной для ребенка с аутизмом, который не всегда может распознать проблему, быстро и адекватно на нее отреагировать (Ross & Horner, 2009). Социальные истории как стратегия вмешательства в данном случае в комбинации со стратегиями прайминга, моделирования нужных реакций и предоставления обратной связи могут быть эффективными и научить аутичного ребенка правильно оценивать ситуацию и защищать свое достоинство.

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

3. Навыки взаимодействия и сотрудничества со сверстниками. Для того чтобы сверстник мог выступать в роли посредника или тьютора, задачей педагогического коллектива является обучение ребенка сотрудничать со сверстником — выполнять его инструкции, обращаться к нему с запросами, отвечать на вопросы, участвовать в игровой деятельности и так далее (Taubman, Leaf, McEachin, 2011). Также важно работать над уменьшением контроля со стороны взрослых и переносом контроля над действиями ребенка на сверстника. В данном случае эффективными стратегиями включения будут стратегии отсроченных поощрений, постепенного уменьшения подсказок, а также, как основная стратегия, — включение посредством сверстников.

4. Развитие дружественных взаимоотношений и предоставление эмоциональной поддержки. В данном случае, когда общение со сверстником трансформируется в развитие близких, дружеских взаимоотношений, в помощь

аутичному ребенку могут прийти дополнительные виды терапии, которые выходят за рамки инклюзии. Таким видом терапии может стать метод развития взаимоотношений (Relationship Development Intervention, Gutstein & Sheely, 2003), с помощью которого производится вмешательство и развитие навыков дружбы и эмоциональной поддержки. Также развитие данных навыков можно осуществлять с помощью поведенческого подхода и отдельных упражнений для развития понимания перспективы другого человека (Theory of Mind), социальной осведомленности и других важных компонентов человеческих взаимоотношений (Taubman, Leaf, McEachin, 2011).

Процесс инклюзии детей с аутизмом в общеобразовательную систему может отличаться от включения детей с другими расстройствами и особенностями развития. Такие характерные черты, как недоразвитие навыков речи и социального взаимодействия, моторные нарушения, отсутствие баланса в интеграции сенсорных стимулов, триггастричность к рутинным действиям и узкий круг интересов могут стать существенной преградой для включения ребенка с аутизмом, вне зависимости от уровня развития интеллекта или академических способностей (Joseph, Tager-Flusberg & Lord, 2002). Для того чтобы ребенок с аутизмом мог преодолеть данные сложности и обучаться в обычном классе, требуется применение специфических методов и стратегий, эффективность которых доказана в исследовательской литературе. Оценка уровня того багажа знаний и способностей, с которым ребенок начинает обучение, позволяет выделить дополнительные цели для обучения, помимо приобретения академических навыков, а также выбрать методы обучения, соответствующие возможностям ребенка (Sundberg, 2008).

Стратегии включения представляют собой широкий спектр разнообразных методов обучения с тем или иным уровнем сопровождения и интенсивности поддержки и в большинстве основываются на базовых методах методологии обучения (АВА — Applied Behavior Analysis). Большая часть методов включает использование методологии подсказок (Prompts), поощрений и структуризации обучающего процесса. Данные стратегии применяются в комплексе, и уровень сопровождения и применения зависит как от индивидуальных способностей ребенка, так и от динамики его развития при включении в коллектив нормативно развивающихся сверстников. Постепенный переход от сопровождения взрослыми к тьюторству сверстников и самостоятельному управлению собственной деятельностью позволяет аутичному ребенку приобрести необходимые навыки и быть успешным в инклюзии (Harrower & Dunlap, 2001). Также, помимо успешности, при самом включении в коллектив для приобретения академических знаний ребенку с аутизмом необходимо приобрести функциональные навыки социального взаимодействия, которые являются необходимыми для выживания в любой социальной среде, не только в образовательной. Умение отстаивать свои права и свое достоинство, найти общие интересы со сверстниками, сотрудничать и взаимодействовать с ними, а также умение поддерживать дружбу и близкие отношения — все эти навыки являются необходимыми для достойной жизни в социуме и предпосылкой для дальнейшей самостоятельной жизни вне школы (Taubman, Leaf, McEachin, 2011).

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

РОЛЬ ТЬЮТОРА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

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

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

С одной стороны, важно обучить ребенка, как приспособиться к социальным правилам, распорядку дня, сенсорным раздражителям, которые находятся в натуральной среде, а с другой стороны — научить окружающих (как взрослых, так и сверстников) с пониманием относиться к особенностям аутичного ребенка и воспринимать его как неотъемлемую часть.



Рисунок 2. Социальное взаимодействие со сверстниками

Подготовка тьюторов

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

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

Также тьютору необходимо умение включить других детей в процесс работы с аутичным ребенком и впоследствии осуществлять инклюзию посредством сверстников.

Для этого у тьютора должна присутствовать определенная харизма, а также навык применения поведенческих стратегий не только в работе с аутичным ребенком, но и с его сверстниками (Schepis, Reid, Ownbey & Parsons, 2001). В то время как тьютор использует подсказки и поощрения, для того чтобы научить аутичного ребенка реагировать на инструкции, он должен использовать подсказки и поощрения для того, чтобы научить сверстника обращаться к аутичному ребенку с инструкциями и поощрять его. Например, когда учитель дает задание в классе списать с доски предложение, то вместо тьютора к ребенку обратится его сверстник и скажет: «Андрей, нужно переписать с доски. Смотри, как я делаю». Но для того, чтобы прийти к этому, тьютору на начальном этапе нужно обучить этого товарища обращаться к ребенку и направлять его. А также обучить сопровождаемого ребенка смотреть на сверстника и реагировать на его обращения.

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