

Лемех, Е. А. Критериально-диагностический компонент ресурсного обеспечения инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра: подготовка будущих педагогов-психологов / Е. А. Лемех, В. В. Хитрюк // Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей: сб. материалов I Междунар. научн-практ. конф. (Барановичи, 26-27 мая 2016 г.) / М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет, фак. педагогики и психологии; редкол. Е. А. Клещева (гл.ред.) [и др.]. – Барановичи : БарГУ, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

УДК376:616.896

Е.А.Лемех, кандидат психологических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

В.В. Хитрюк, кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Введение. Конвенция о правах инвалидов, к которой Республика Беларусь присоединилась 24 сентября 2015 года, обозначает инклюзивное образование основным вектором развития образования, способным обеспечить реализацию право каждого ребенка на образование в кругу сверстников. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь определяет задачу создания адаптивной образовательной среды, удовлетворяющей особым образовательным потребностям каждого ребенка.

Число детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) имеет выраженную тенденцию к увеличению. Включение детей с РАС в образовательный процесс учреждения общего среднего образования является чрезвычайно важной и одновременно сложной задачей, решение которой детерминировано спецификой как нарушения при РАС (нежелательные модели поведения, дефицитное социальное развитие, нарушение вербальной коммуникации и самой мотивации к социальному взаимодействию, специфические сенсорные нарушения), так и профессиональной подготовкой учителей, педагогов-психологов, учителей-дефектологов. Обеспечение качества инклюзивного образования этой категории обучающихся требует адресной адаптации образовательной среды, основу которой составляет психолого-педагогическая диагностика особенностей развития всех сфер личности ребенка, выявление специфики особых образовательных потребностей обучающихся с РАС, результаты которой определяют содержание индивидуального учебного плана и индивидуальной (адаптированной) образовательной программы. Организация и проведение такой диагностики является составляющей содержания профессиональной деятельности педагога-психолога ПМПК и учреждения образования.

Образовательный стандарт высшего образования ОСВО 1-03 04 03-2013 Практическая психология предполагает изучение среди ряда дисциплин (психофизиология и нейропсихология, медицинская и специальная психология), которые могут быть интересны с точки зрения анализа обучения и оказания помощи детям с расстройствами аутистического спектра [1]. Анализ содержания данных дисциплин показал, что если вопросы диагностики и составления коррекционных программ для детей с особенностями психофизического развития частично изучаются будущими психологами, то коррекционные технологии работы такими детьми — нет. Говоря о конкретной группе детей с РАС, следует отметить, что в образовательном стандарте только в курсе «Медицинская и специальная психология» есть одна тема «Ранний детский аутизм» ознакомительного плана. Таким образом, изучение особенностей ребенка с РАС, психокоррекционная работа с ним, специфика взаимодействия с соучениками, консультирование педагогов, родителей таких детей остаются вне сферы изучения студентов-психологов. В образовательном стандарте отсутствуют дисциплины, в результате изучения которых у будущих специалистов формируются умения адаптировать образовательную среду с учетом специфических особенностей ребенка с РАС, знания для осуществления инклюзивного образования ребенка с РАС. Можно констатировать отсутствие системной подготовки данных специалистов в области оказания помощи детям с РАС.

Очевидным является противоречие между требованиями социального заказа по обеспечению инклюзивного образования обучающихся с РАС и его качества и определению ресурсного обеспечения этого процесса; необходимостью обеспечения качественной психолого-педагогической диагностики детей с РАС и недостаточной подготовкой педагогов-психологов к этой работе.

Основная часть. В рамках научно-исследовательской работы «Научно-методическое обоснование и разработка модели ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с аутистическими нарушениями» (2015) были определены функции и структурные компоненты ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС, выявлено содержание каждого компонента. В формате настоящей статьи особый интерес представляет критериально-диагностический компонент – комплекс диагностического инструментария, использование которого специалистами ПМПК позволяет получить адекватную информацию об уровне функциональности ребенка с РАС, специфике его образовательных потребностей, определить характер адаптации образовательной среды (содержание образования, методики работы, характер и степень привлечения специалистов и т.д.). Использование традиционного для деятельности ПМПК диагностического инструментария для детей с РАС является недостаточно адекватным и не позволяет получить полную объективную его актуального развития с учетом имеющего место искаженного варианта дизонтогенеза. Отсутствие объективной информации порождает ошибку второго порядка: определение образовательного маршрута для ребенка с РАС в соответствии с одним из вариантов имеющих место программ специального образования (программа для детей с трудностями в обучении (для детей с задержкой психического развития), программа для детей с тяжелыми нарушениями речи, программа детей с интеллектуальной недостаточностью (первое или второе отделение)). Имеющая место практика нарушает один важнейших принципов обучения и оказания коррекционной помощи ребенку с ОПФР — принцип единства диагностики, коррекции и обучения.

Своевременное диагностическое обследование ребенка с РАС является условием для своевременного начала оказания специальной помощи, а значит, для его более благоприятного прогноза развития в дальнейшем. Как известно, любая коррекционная работа может осуществляться только на диагностической основе. Однако диагностика аутизма — одно из мало разработанных направлений. «Единых критериев диагностики РАС, которые были бы общепринятыми и удовлетворяли всех, в настоящее время нет» — пишет С.А. Морозов [2, с.136].

Безусловно, данный диагноз первично ставит врач. Основой диагностики аутизма является наблюдение за поведением и спонтанной деятельностью ребенка, которое осуществляется, либо непосредственно, либо опосредованно с помощью опроса родителей, лиц их заменяющих. Как правило, используют комбинирование двух стандартных методов, которые учитывают критерии системы классификации DSM-IV или МКБ-10: структурированное наблюдение с помощью ADOS (Диагностическая шкала наблюдений для аутистических заболеваний) (Рюль и др., 2004) и интервью с родителями ADI-R (Диагностическое интервью – измененное и дополненное) (Шметцер и др., 1994). Кроме этого, популярность набирают следующие методики: шкала социальной зрелости (VinelandAdaptativeBehaviourScale — VABS), поведенческий опросник для диагностики аутизма (AutismBehaviorChecklist — ABC), контрольный список оценки показателей аутизма (AutismTreatmentEvaluationChecklist — АТЕС), опросник для диагностики социальных заболеваний и нарушений способности к общению (DiagnosticInterviewforSocialandCommunicativeDisorders — DISCO), Шкала определения тяжести аутизма у детей [Nordinetal., 1998], опросник родителей для диагностики аутизма (AutismDiagnosticParentsChecklist — ADPC), Шкала наблюдения «Суммарная оценка поведения» (BehaviouralSummarizedEvaluation — В, опросник родителей для диагностики аутизма (AutismDiagnosticParentsChecklist — ADPC). В дополнение к вышеперечисленным методам могут проводиться разные когнитивные тесты.

Кроме того, могут быть использованы как стандартизированные методики, например, РЕР-3 (Психолого-образовательный профиль, третья модификация — Шоплер и др., 2000) или ААРЕР (Профиль развития и поведения для подростков и взрослых) (Месибов и др., 2000), так и нестандартизированные [3]. Довольно большое распространение на Западе получили «Рейтинговые шкалы детского аутизма» — CARS (ChildhoodAutismRatingScales), разработаны методики ранней диагностики CHAT (Thechecklistforautismin toddlers) и M-CHAT[2]. Некоторые из этих диагностических процедур (CHAT, PDD, АТЕС, шкала Вайленда) постепенно становятся популярными в России и Украине, при этом никаких сведений про адаптацию и стандартизацию этих методик нам найти не удалось, а перевод чаще всего осуществляется самими педагогами.

Предприняты попытки клинико-психологического подхода диагностики расстройств аутистического спектра. Так, широко известна в России и у нас в стране диагностическая карта К.С. Лебединской и О.С. Никольской (1991) для выявления аутизма у детей первых двух лет жизни [4], развернутые диагностические схемы И.Л. Брин, Е.С. Иванова [2].

При психологическом обследовании используются схемы, применяемые при обследовании других детей с дизонтогенезом: тест Векслера, нейропсихологическое обследование, логопедическое обследование. Однако нужно учитывать специфику развития при РАС в выборе конкретного инструментария, заданий, трактовке результатов.

Анализ литературы показал, что в зарубежных странах в диагностических целях и для практической работы с детьми с РАС разработаны и эффективно используются методики, включающие оценку нескольких функциональных областей развития, предназначенные для разработки комплексных индивидуальных коррекционно-образовательных программ. При составлении программы на основе результатов тестирования с применением таких методик у участников образовательного процесса не возникает вопросов о парадигме дальнейшей коррекционной работы. Одной из таких методик, получивших широкое распространение, является

методика оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R: Assessment of Basic Language and Learning Skills — Revisited) [5]. Методика используется для диагностики и оценки функциональных навыков и уровня развития речи у детей и взрослых, имеющих расстройства аутистического спектра, для составления индивидуальной программы развития и определения эффективности обучения. Сотрудниками Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета проведена пилотная апробация этой методики. Опыт российских коллег [5] позволяет определить следующие преимущества использования ABLLS-R: широта охвата диагностики (544 навыка) и возможность составить детальный психолого-педагогический профиль ребенка, являющегося основой составления адаптированной (индивидуальной) образовательной программы; внимание базовым учебным навыкам, определяющим способность ребенка к дальнейшему обучению; возможность оценки актуального развития ребенка при невозможности вербального общения (большинство шкал ABLLS-R не требуют владения устной речью и не предусматривают вербальных ответов); простота использования, в том числе и родителями; возможность диагностики дефицитов отдельных компонентов сложных навыков; отдельные задания в ABLLS-R соответствуют конкретным навыкам, что позволяет сразу же включать в индивидуальную образовательную программу; наглядное представление результатов ABLLS-R позволяет быстро оценить уровень развития навыков ребенка, а также его прогресс во время повторных тестирований. Использование в качестве диагностического инструментария методики ABLLS-R неизбежно влечет изменение процедуры психолого-педагогической диагностики, а, следовательно, и деятельности ПМПК.

Осуществленный анализ позволяет говорить о том, что в настоящее время в практической деятельности ПМПК при проведении психолого-педагогической диагностики детей с аутистическими нарушениями / детей с РАС в нашей стране используются узкоспециализированные методики, направленные преимущественно на оценку определенной группы навыков и процессов (речевых, познавательных процессов, эмоциональной сферы). Тогда как методики, применяемые в диагностике и работе с детьми с РАС, должны обеспечивать детальную оценку всех основных функциональных сфер, что связано, главным образом, с первазивным характером данного нарушения и асинхронией в развитии различных функциональных областей и навыков. Пока в нашей стране в полной мере не используется диагностический психолого-педагогический инструментарий для данной категории детей, что не позволяет конкретизировать психическое состояние ребенка и его потенциальные возможности в плане получения адекватного образования в соответствии с его образовательными потребностями, не дает возможности разработать эффективную адаптированную образовательную программу.

Подготовка будущих педагогов-психологов к реализации критериально-диагностического компонента ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС может осуществляться посредством включения в вариативный компонент учебного плана учебной дисциплины «Коррекционная работа с детьми с РАС» (34 часа), в результате изучения которой студент должен знать психологическую характеристику детей с РАС; методы исследования личности, познавательных процессов, эмоциональных состояний ребенка с РАС на разных возрастных этапах, принципы составления заключений по данным психодиагностического обследования ребенка с РАС; специфику организации психологического сопровождения ребенка с РАС; уметь разрабатывать программу психодиагностического исследования ребенка с РАС, подбирать наиболее эффективные методы психодиагностического исследования личности, выявлять психологическую структуру нарушения при РАС, разрабатывать индивидуальную коррекционную программу для ребенка с РАС, моделировать взаимодействие с семьей ребенка с РАС; владеть процедурой психодиагностического обследования ребенка с РАС, оценкой нарушений психических процессов при РАС, технологиями и техниками оказания психологической помощи лицам с РАС. Содержание темы «Особенности психологической диагностики процесса обучения и развития ребенка с РАС» включает изучение следующих вопросов: Критерии аутизма по Каннер. «Аутистический континуум» по L.Wing. Триада L.Wing как основа диагностики аутизма. Диагностические критерии МКБ-10, DSM-V. Основные особенности организации и проведения диагностического процесса при РАС. Специфика методов наблюдения, беседы (с родителями), направленного обследования при изучении ребенка с РАС. Скрининговые исследования детей группы риска по РАС (вопросники СНАТ и М-СНАТ). Диагностика в ходе коррекционного процесса. Тест РЕР-3 для оценки способности к обучению. Дифференциальная диагностика аутистических расстройств: дифференциальная диагностика РАС и умственной отсталости; дифференциальная диагностика РАС и задержки психического развития; дифференциальная диагностика РАС и детского церебрального паралича; дифференциальная диагностика РАС с сенсорными и речевыми нарушениями; дифференциальная диагностика РАС и реактивных состояний; взаимосвязь аутистических расстройств и шизофрении.

Заключение. Таким образом, разработка критериально-диагностического компонента ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС требует пристального изучения со стороны психологов. Результатом такого исследования должно стать создание диагностического и научно-методического ресурса, позволяющего реализовывать важнейший принцип единства диагностики, коррекции, развития и обучения ребенка с РАС. Принимая во внимание остроту проблемы качественной диагностики особенностей личности и образовательных потребностей ребенка с РАС, следует активизировать работу по включению в учебный план подготовки будущих педагогов-психологов учебных соответствующих дисциплин.

1. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 02.05.2008 №40 "Об утверждении и введении в действие образовательных стандартов по специальностям высшего образования первой степени". - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://pravo.newsby.org/belarus/postanov10/pst532/page24.htm>. - Дата доступа: 20.01.2016.
2. Морозов, С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра: учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования / С.А. Морозов. — М.: Фонд благотворительной поддержки «Добрый век», 2014. — 448 с.
3. Зюмалла, Р. Обучение и сопровождение людей с аутизмом по программе ТЕАССН / Р.Зюмалла/ перевод с нем. А. Ладисов, О. Игольников. — Минск: ОО «БЕЛАПДИиМИ». — 2005. — 56 с.
4. Лебединская К.С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, О.С. Никольская // Диагностика раннего детского аутизма. — М.: Просвещение, 1991.
5. Семенович, М.Л. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (Assessment of Basic Language and Learning Skills Revisited, ABLSS-R) / М.Л. Семенович, Н.Г. Манелис, А.В. Хаустов, А.И. Козорез, Е.В. Морозова // Аутизм и нарушения развития. – 2015. — № 3 (48). — С. 3-10.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ