

УДК 376:616.896-057.87

Е.Ф. Сивашинская*канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики**Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина**e-mail: sivashinskaya@mail.ru.***ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Раскрываются основные теоретические и практические аспекты инклюзивного образования студентов с нарушениями аутистического спектра. Уточняется понятие инклюзивного высшего образования. Обосновывается необходимость повышения инклюзивной компетентности педагогических работников учреждений высшего образования. Приводится краткая характеристика синдрома Аспергера как одного из нарушений аутистического спектра, раскрывается специфика его проявления в юношеском возрасте. Определяются педагогические условия образовательной инклюзии студентов с данным нарушением, описывается адаптивная образовательная среда, соответствующая их особым образовательным потребностям.

Введение

Инклюзивное образование, как известно, является одной из основных тенденций развития системы образования Республики Беларусь. Это объективно обусловлено вхождением нашей страны в Европейское образовательное пространство, ее присоединением к Конвенции о правах лиц с инвалидностью, разработкой Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь и реализацией программы соответствующих мероприятий в области инклюзивного образования на 2016–2020 гг. В связи с этим актуализировались задачи создания в учреждениях высшего образования адаптивной образовательной среды, организации психолого-педагогического сопровождения студентов с особенностями психофизического развития (ОПФР), развития инклюзивной компетентности педагогических работников, совершенствования нормативно-правовой базы образовательной инклюзии и др.

Ученые и педагоги-практики подчеркивают, что инклюзивное образование, являясь вызовом всей системе образования, предъявляет повышенные требования ко всем его участникам. От студентов с ОПФР, которые пытаются реализовать «инклюзию на равных», она требует чрезвычайного напряжения интеллектуальных, психоэмоциональных и физических ресурсов, от нормотипичных студентов – проявления лучших человеческих качеств (толерантности, эмпатии, готовности оказывать помощь и др.). Вместе с тем это и вызов преподавателям, работающим в учебных группах, в которых обучаются особые студенты.

Согласно современным взглядам на психологию личности ситуация наличия у студента особенностей психофизического развития не рассматривается как однозначно детерминирующая проблему его социальной, в том числе вузовской адаптации. Психологи подчеркивают, что одни и те же физические и психические особенности могут находиться в разном отношении к личности их носителя, по-разному встраиваться в структуру его жизнедеятельности. Поэтому в процессе образования обучающегося с ОПФР центральным звеном является его личность, а факт наличия особенностей развития и ограниченных возможностей здоровья выступает условием его жизнедеятельности [1].

Очевидно, что образовательная инклюзия невозможна без изменения педагогических и иных условий обучения в учреждениях высшего образования с учетом особых образовательных потребностей студентов с ОПФР различных нозологических групп. Многие из них не могут осваивать образовательную программу высшего образования на уровне образовательных стандартов и в установленные сроки, если им не предлага-

ются адаптированные учебные планы, педагогическая поддержка в рамках системного социально-психолого-педагогического сопровождения и иные атрибуты адаптивной образовательной среды.

В частности, эффективная организация взаимодействия с обучающимися, у которых диагностировано то или иное нарушение аутистического спектра (НАС), предполагает знание педагогами природы подобных нарушений и владение способами обучения и социализации их носителей. Приходится констатировать, что многие преподаватели учреждений высшего образования не владеют необходимым уровнем инклюзивной компетентности в этой области. Как показывает практика, образовательные программы высшего образования чаще всего осваивают те представители рассматриваемой нозологической группы, которые проявляют полную или частичную симптоматику синдрома Аспергера (СА). В соответствии с вышесказанным цель данной статьи – раскрыть основные теоретические и практические аспекты образовательной инклюзии студентов с нарушениями аутистического спектра в высшие учебные заведения на примере обучающихся с СА, определить педагогические условия их инклюзивного образования.

Особенности инклюзивного подхода в учреждениях высшего образования

В Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (далее – Концепция) инклюзивное образование трактуется как обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся [2]. В Концепции также указываются пути реализации инклюзивного образования в учреждениях высшего образования: организация учебных групп инклюзивного образования, индивидуальное осуществление образовательного процесса; оказание психологической, педагогической (коррекционной), технической помощи студентам с ОПФР, организация их психолого-педагогического сопровождения; создание центров профессиональной и социальной реабилитации; организация консультирования педагогических работников, проведение семинаров по вопросам инклюзивного образования и др. Однако, чтобы перевести образовательную инклюзию из теоретической сферы в практическую, необходимо разработать соответствующие нормативные механизмы и подготовить педагогические кадры, способные осуществлять инклюзивный подход в образовании. Этим объясняется ограниченный и во многом экспериментальный характер современной инклюзивной образовательной практики в учебных заведениях. При этом освоение профессионального (в том числе высшего) образования остается острой проблемой для лиц с ОПФР. Следует, однако, отметить, что в вузах Беларуси есть положительный опыт психолого-педагогического сопровождения отдельных категорий обучающихся с ОПФР (нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата). Например, в Барановичском государственном университете под руководством В.В. Хитрюк разработаны и реализуются модель и технология психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР [3].

Анализ научных публикаций по проблеме обучения и воспитания студентов с ОПФР и соответствующей образовательной практики позволяет обозначить ряд практических задач, без решения которых невозможно реализовать успешную образовательную инклюзию в учреждениях высшего образования. Например, одна из таких задач касается адаптации учебных требований для данной категории студентов. Нагрузки, связанные с учебным процессом, порой нелегкие и для нормотипичных студентов, у студентов с особенностями развития и ограниченными возможностями здоровья могут вызывать сильный стресс и ухудшать их психофизическое состояние. Таким сту-

дентам сложнее осваивать материал в заданные сроки, сложнее отвечать на вопросы преподавателей и т.п. Следовательно, работая в учебной группе инклюзивного образования, необходимо применять методы и формы обучения, в том числе контроля и проверки знаний, с учетом особых образовательных потребностей таких студентов.

Вторая задача, требующая решения, – это коррекция личностных взаимоотношений студентов в учебных группах, в которых предпринимается попытка реализовать образовательную инклюзию. Замечено, что если особых студентов несколько, они образуют внутри группы отдельную подгруппу, держатся и общаются в основном обособленно от остальных, в среде «своих». Если особый студент в группе один, то проблема принятия/непринятия его группой становится еще более острой [4].

Не менее важно решить задачу, связанную с запросом студентов с ОПФР на индивидуальную учебную работу, например, в форме учебных консультаций. Во время консультаций может осуществляться как дополнительное разъяснение учебного материала, так и его углубленное изучение заинтересованными студентами. При этом частично решаются вопросы, связанные с индивидуальным темпом освоения учебного материала особыми студентами, но с большой степенью вероятности может возникать проблема дополнительной учебной нагрузки. Данное противоречие может быть разрешено путем разработки индивидуальных учебных планов для студентов с ОПФР, в которых определенное количество времени отводилось бы именно на индивидуальную учебную работу преподавателей с такой категорией студентов.

Для того чтобы «стихийная» образовательная инклюзия стала реальным инклюзивным образованием, необходимо решить задачу организации постоянного психолого-педагогического сопровождения обучающихся ОПФР. Например, такое сопровождение может включать помощь особым студентам в развитии индивидуального стиля учебной деятельности и овладении способами интеллектуальной и эмоционально-волевой саморегуляции, в установлении полноценных межличностных отношений с другими студентами, а также создание комфортного психологического климата в студенческой группе. Очевидно, что эти и подобные вопросы находятся в компетенции социально-педагогической и психологической службы (СППС), отдела воспитательной работы вуза, воспитательных структур на факультетах, кураторов учебных групп, органов студенческого самоуправления, общественных молодежных объединений и организаций и др.

Анализ научно-методических публикаций, посвященных теории и практике образовательной инклюзии в вузах (Ю.В. Богинская, Л.Е. Головина, Д.В. Зайцев, И.В. Зарубина, В.П. Михайлова, В.В. Хитрюк и др.), позволяет выделить общие условия эффективности образовательной инклюзии студентов с ОПФР. Основными из них являются: наличие инклюзивной компетентности (необходимых знаний, умений, опыта организации и осуществления эффективного педагогического взаимодействия со студентами с ОПФР) у всех субъектов психолого-педагогической поддержки и сопровождения, в том числе у педагогических работников; создание и поддержание благоприятного психологического климата, проявление толерантности в учебных группах и в целом в учреждении образования; разработка лично ориентированной программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОПФР, основанной на диагностике их индивидуально-характерологических черт, психологического самочувствия, уровня социального развития и т.п.; создание актуального пространства развития и самореализации студентов с ОПФР в учреждении высшего образования (предметно-пространственной среды; информационного и социального окружения, позволяющего развивать их познавательные, научные, социальные, коммуникативные, досуговые и иные потребности и обеспечивать реализацию личностно-профессиональных устремлений, включение в жизнь вуза и социума и т.п.).

Синдром Аспергера в юношеском возрасте: особенности проявления

Общепризнанно, что нарушения аутистического спектра не ограничиваются детским возрастом, так как при данных нарушениях затронуто общее психическое развитие человека, которое объективно не соответствует средним возрастным характеристикам. На этот факт, в частности, указывает И.А. Костин, подчеркивая, что те психологические изменения, которые у нормативно развивающихся детей наблюдаются обычно в подростковом возрасте, у подростков и молодых людей с НАС начинают проявляться в 17 лет или даже в более старшем возрасте [5]. Известно также, что, имея особенности психического и социального развития, носитель аутистического нарушения нуждается в специальной поддержке, зависит от посторонней помощи на протяжении всей жизни [6]. Это, однако, не означает неизбежной остановки в развитии его социальной адаптации и взаимодействия с социумом. Важнейшими условиями дальнейшей социализации и образования молодого человека с НАС являются, во-первых, расширение и в некоторой степени усложнение окружающей социальной среды, а во-вторых, такая организация его учебной, трудовой, досуговой и иной деятельности, которая постоянно ставила бы перед ним посильные адаптационные задачи, помогала бы углублять картину мира, наполняла бы смыслом повседневную жизнь.

Синдром Аспергера, являясь общим нарушением развития, располагается на самом крае континуума аутизма. Как известно, людям с СА наряду с достаточно высоким уровнем (вплоть до парциальной одаренности) развития когнитивных способностей и умений и относительно хорошо развитой речью свойственна «триада» (L. Wing) нарушений в сфере социального взаимодействия (трудности с инициацией общения, установлением и поддержанием межличностных отношений, неспособность определять мысли и чувства других людей и др.), социальной коммуникации (дословное понимание языка и формальное использование речи в форме монолога, трудности с интерпретацией невербальных форм коммуникации и др.) и социального воображения (негибкое мышление, сопротивление изменениям, стереотипное поведение и др.) [7–10].

Зарубежные исследователи спектра аутизма (H. Asperger, T. Attwood, C. Gillberg, U. Frith, B.S. Myles, T. Peters, E. Schopler, L. Wing, О.Б. Богдашина, О.С. Никольская и др.) выделяют наиболее характерные проявления синдрома Аспергера. В частности, установлено, что многие проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся с СА в процессе образования, обусловлены их когнитивными особенностями. По мнению T. Attwood, к таковым относятся нарушения внимания и исполнительной функции, повышенные или сниженные способности к чтению и математике, слабая центральная когерентность, визуальное мышление [9]. Отличается и процесс обработки информации обучающимися с аутистическими нарушениями. В частности, установлено, что у многих из них скорость обработки информации и темп жизнедеятельности замедлены по сравнению с нейротипичными людьми [11]. Поэтому, если информация поступает быстрее, чем мозг может ее переработать и рассортировать, происходит энергетическое истощение и перегрузка мозга. Процесс обработки информации замедляется и вследствие имеющихся у таких людей проблем с переключением внимания и склонностью долго фокусироваться на чем-либо. Они могут быть успешными во внимании к деталям, но при этом затрудняться в восприятии и понимании целостной картины, в определении того, что является важным, а что второстепенным. По данным российских исследователей, для обучающихся с СА свойственны хорошая произвольная память и произвольное восприятие, но они испытывают трудности в произвольной организации восприятия и запоминания [6]. Наиболее сложной для их понимания является социальная и эмоционально насыщенная информация.

Теоретический анализ научных источников по рассматриваемой проблеме и наш личный опыт работы в данной области позволяют сделать вывод о том, что вышеназванные особенности людей с СА любого возраста так или иначе связаны с двумя их

базовыми проблемами: дефицитом теории (модели) психического («theory of mind») и нарушением исполнительного функционирования. В частности, доказано, что «слабость или отсутствие построения модели психического могут очень точно объяснить множество разнообразных поведенческих симптомов аутизма, относящихся к социально-эмоциональным и коммуникативным неудачам» [10, с. 48].

Установлено что, с нарушением модели психического связаны следующие проблемы и трудности людей с СА: понимание, объяснение и прогнозирование эмоций, мыслей, намерений (в целом психического состояния) и поведения других людей; понимание того, как собственное поведение влияет на мысли и чувства других людей; неспособность отличить выдумку от факта; проблемы с объединенным вниманием в группе и другими «неписанными» социальными правилами [12]. При этом одну из сложных и наиболее дезадаптирующих проблем составляют трудности установления контакта с другими людьми, прежде всего со сверстниками.

Группа российских ученых (О.С. Никольская, И.А. Костин и др.) пришла к выводу, что ограниченность возможности в общении подростков и юношей с НАС возникает вследствие недостаточного учета желаний собеседника, его готовности к общению, что в свою очередь, связано с отсутствием или снижением способности к эмпатии. Поэтому обучающийся с СА не всегда соблюдает очередность слушания – говорения, недостаточно понимает конвенциональный характер каждого конкретного коммуникативного акта. Например, о чем здесь и сейчас принято говорить, а о чем нет, какие нормы вежливости являются необходимыми, а какие в данный момент не нужны. Кроме того, он часто бывает «захвачен» собственными переживаниями и интересами, вследствие чего у тех, кто с ним общается, создается впечатление недостаточной гибкости, запрограммированности его поведения [6]. Согласуется с нашими наблюдениями и вывод исследователей о том, что плохая ориентировка в обратной связи от партнера по общению является одной из причин монологичности подростков и юношей с СА, а также их неспособности к гибкому учету новизны в социальной среде и изменению собственного поведения в соответствии с изменением внешних условий [5–9].

Подобные особенности людей с СА, образно называемые «социальной слепотой», приводят к тому, что они нередко испытывают серьезные затруднения в обычных жизненных ситуациях. Например, им сложно понять, являются ли действия других людей преднамеренными или непреднамеренными; при каких обстоятельствах можно говорить о личных проблемах или интересах, а когда лучше воздержаться от этого; в каких случаях важно прекратить делать то, что тебе нравится, и сосредоточиться на потребностях и интересах другого человека или на более значимой в данный момент деятельности.

Нарушение способности к построению межличностных отношений вследствие несформированности соответствующих умений приводит к тому, что немногие молодые люди с СА имеют дружеские отношения, в том числе с лицами противоположного пола. Как показывают зарубежные исследования, социальная изоляция детей и молодых людей с НАС прогрессирует с возрастом. Низкая стрессоустойчивость также затрудняет общение учащихся с СА в юношеском возрасте. Любая неожиданность, неприятность, неуспех и т.п. могут вызвать состояние растерянности, страха, импульсивное поведение, усиление стереотипных действий.

Образовательная практика, в том числе наш личный опыт педагогического взаимодействия с такой категорией обучающихся, подтверждает вывод Т. Attwood о том, что особые трудности и даже препятствия в ходе образования, социализации или при трудоустройстве возникают у молодых людей с СА вследствие нарушения исполнительной функции. Это способности к организации и планированию, рабочую память, контроль импульсов, рефлексия, управление временем и расстановку приоритетов, понимание комплексных и абстрактных концепций, применение новых стратегий и др. [9]. По-

этому молодые люди с СА испытывают большие затруднения в планировании своего распорядка дня, любых видов деятельности, а также в определении жизненных перспектив. Им сложно справляться не только с учебно-познавательной, трудовой и иными видами деятельности, но и нередко с обычными бытовыми делами. Исключением может быть деятельность в сфере их повышенного (доминирующего) интереса.

По наблюдениям исследователей (Т. Attwood, Е. Schopler, О.С. Никольская и др.), все вышеназванные особенности детей с СА так или иначе сохраняются в юношеском возрасте, а также у взрослых, хотя их интенсивность может ослабевать или, наоборот, усиливаться. Например, могут нарастать проблемы с исполнительской функцией и коммуникацией, трудности произвольной организации. В целом, как подчеркивают исследователи феномена НАС, видимые улучшения симптоматики возможны, но определенные трудности остаются на протяжении всей жизни. Поэтому, понимая, что полная коррекция проявлений аутистических особенностей маловероятна, следует стремиться к социальной адаптации и социализации, а при самом благоприятном прогнозе – к освоению профессионального образования и трудоустройству.

В свое время Н. Asperger высказал мысль о том, что у человека с аутистическими особенностями уже в ранней юности заметна предрасположенность к определенной профессии. Иначе говоря, конкретное направление постсреднего образования и профессиональной подготовки естественным образом вырастает из его специальных способностей и интересов. Как показывает практика, достижение этих перспектив возможно при условии, если педагоги, специалисты сопровождения, родители опираются в своем взаимодействии с детьми и взрослыми с СА на сильные стороны их личности и психики и одновременно учитывают и корректируют их слабые, проблемные области.

Данный подход, по нашему убеждению, должен быть положен в основу образовательной и в целом социальной инклюзии студентов с СА и иными НАС. К их возможным сильным сторонам исследователи обычно относят: средний или выше среднего уровень интеллектуального развития; энциклопедичность знаний и парциальную одаренность; способность к усвоению знаний, развитое визуальное восприятие; глубокое изучение и интенсивные исследования по теме интереса; независимость, неординарность мышления; перфекционизм; внимание к деталям, склонность к детальным описаниям; способность давать четкие ответы на стандартные вопросы; способность хорошо себя чувствовать при однообразном распорядке, предсказуемости планов; способность легко находить ошибки; аккуратность, добросовестное выполнение своих обязанностей, настойчивость, постоянство, прямолинейность, честность и др.

В качестве проблемных сторон, как правило, называют: понимание «общей» картины; неравномерность в развитии умений и навыков; обобщение концепций, умений и навыков; мотивацию к занятиям, которые не относятся к сфере интересов; распознавание и обобщение важной информации, в том числе невербальной; восприятие некоторых модальностей (слуховой, зрительной, кинестетической и др.), сенсорную интеграцию (процесс обработки информации от одной или более сенсорных систем); восприятие и понимание чувств и эмоций другого человека, а также установленных правил социального взаимодействия; эмпатию, выражение сочувствия ожидаемым и понятным другим людям образом; работу в группе или команде; правильную интерпретацию инструкций; понимание и реализацию методов, основанных на соглашении; принятие советов; исполнительное функционирование, планирование долгосрочных задач и организацию деятельности, исполнение обязанностей менеджера, способность выполнять задание в установленное время; излишняя откровенность и доверчивость; способность справиться со стрессом и беспокойством при коммуникации; соответствие группе, уязвимость для насмешек и травли; внешний вид и личную гигиену. Следует отметить, что молодые люди с СА, имея «триаду» нарушений, необязательно обладают всем набором вышеперечисленных «сильных» и «слабых» сторон.

Образовательные потребности студентов с нарушениями аутистического спектра

Студенты с НАС имеют как общие для всех студентов с ОПФР особые образовательные потребности, так и образовательные потребности, обусловленные охарактеризованными выше проявлениями НАС в юношеском возрасте. Следует отметить: уже само поступление данной категории абитуриентов в вуз при строгом соблюдении существующих правил централизованного тестирования становится проблематичным. Поэтому абитуриенты с НАС при необходимости должны иметь возможность пройти вступительные испытания, альтернативные централизованному тестированию, в самих вузах на тех же основаниях, что и абитуриенты с иными ОПФР.

Как показывает образовательная практика, поступив в учреждение высшего образования, особый студент встречается с множеством барьеров. Значительную их часть составляют препятствия, связанные с отсутствием адаптивной для них образовательной среды, трудностями социального взаимодействия и коммуникации с педагогами и нормотипичными студентами, недостаточной информированностью вузовского сообщества о возможных путях поддержки студентов с аутистическими особенностями. В частности, психолого-педагогическая поддержка таких студентов предполагает сопровождение (ассистирование) их тьютором, особенно в период адаптации к обучению в учреждении высшего образования. Для большинства студентов с НАС такое сопровождение будет необходимо на протяжении всего обучения. Вместе с тем вследствие отсутствия соответствующих нормативно-правовых оснований в вузах, как правило, отсутствуют педагогические работники, которые могли бы выполнять должностные обязанности тьютора или педагога-ассистента. Функции тьютора могут временно выполнять родители, волонтеры из числа студентов и др., однако это не позволяет полностью решить проблему сопровождения.

В условиях неподготовленности значительной части профессорско-преподавательского состава к обучению студентов с НАС, специалисты СППС учреждения высшего образования могут подготовить запрос на предоставление такому студенту образовательных услуг в соответствии с его особыми образовательными потребностями. Подобный запрос, составленный в письменной форме, передается преподавателям самим студентом либо тьютором (куратором, волонтером и др.). Например, в Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина психологом-педагогом отдела воспитательной работы СППС были подготовлены рекомендации профессорско-преподавательскому составу по педагогической поддержке студента с СА в процессе обучения. В данных рекомендациях кратко охарактеризованы особые образовательные потребности студента, имеющего нарушение аутистического спектра. В частности, указано, что он нуждается в удобном месторасположении в аудитории (отдельное место в стороне от общей массы студентов, напротив доски, в поле зрения преподавателя для сведения к минимуму внешних раздражителей и установления быстрой обратной связи); в благоприятной эмоциональной обстановке во время учебных занятий для снижения психического напряжения и тревожности; в дополнительном (неоднократном) объяснении правил выполнения учебных заданий, иных требований, связанных с организацией учебной работы или других видов деятельности; в предоставлении материалов лекций и практических занятий, дидактических материалов в электронном виде; в выделении дополнительного времени на выполнение письменных работ (контрольных, лабораторных, конспектов, рефератов и т.п.) и тестовых заданий, обдумывание устного и письменного ответа, в том числе в ходе зачетов и экзаменов; в вариативности сроков выполнения различных видов учебной деятельности, научно-исследовательской работы и др.

Например, мультимедийная презентация является средством визуальной поддержки студента с СА так же, как и заранее распечатанный конспект содержания лекционного или практического занятий. Наличие такого конспекта и работа с ним в ходе занятия снизит тревожность особого студента, вызванную необходимостью одновре-

менно слушать и записывать материал; позволит ему сконцентрировать внимание, сосредоточиться на главном; облегчит понимание содержания материала и, что очень важно, уменьшит обычно имеющиеся у такого студента проблемы с тонкой моторикой. В случае если в ходе занятия преподаватель объясняет материал преимущественно в устной форме, студенту должна быть предоставлена возможность записывать его речь на диктофон. Практика показывает также, что студенту с СА необходимо всегда предлагать задания в адаптированном виде, желательно в письменной форме, при этом четко описать объем, формат, время выполнения, конкретно разъяснить детали работы, которую он должен выполнить.

Педагогам также рекомендуется учитывать, что для студента с СА тестовый или диалоговый методы контроля знаний и умений предпочтительнее, чем методы контроля, требующие устного или письменного пересказа большого по объему учебного материала, а индивидуальные формы учебной работы предпочтительнее, чем организация обучения в малых и, тем более, в больших группах. Проблематичными для студента с СА будут как устное выступление перед аудиторией (монолог), так и работа в малой группе, не подготовленной к взаимодействию с ним. Кроме того важно понимать, что учебные дисциплины, усвоение которых требуют социального мышления, гибкого решения проблем, абстрактных словесных рассуждений, опоры на образное мышление или предполагают выполнение большого количества письменных работ, сложных для усвоения студентами с аутистическими особенностями. Для изучения подобных дисциплин им потребуются дополнительное время и педагогическая поддержка. Существуют и другие образовательные потребности обучающихся с аутистическими нарушениями, при этом в каждом отдельном случае требуется разработка индивидуального образовательного маршрута. В целом педагогам вузов необходимо понять природу проявлений синдрома Аспергера и иных аутистических нарушений и соответственно изменить методы и формы педагогического взаимодействия со студентами данной нозологической группы, а также с пониманием и терпением относиться к особенностям их коммуникации, учебной деятельности и поведения.

Заключение

Таким образом, актуальность и сложность решения проблемы, заявленной в теме данной статьи, позволяет сделать вывод о необходимости формирования единой образовательной политики и подходов к осуществлению образовательной инклюзии в учреждениях высшего образования, создания образовательных стандартов и механизмов реализации инклюзивного образования студентов с ОПФР различных нозологических групп с учетом их особых образовательных потребностей.

Для студентов, имеющих симптоматику нарушений аутистического спектра, важнейшей составляющей адаптивной образовательной среды является их психолого-педагогическое сопровождение, включающее наряду с педагогической поддержкой, коррекционно-психологическую помощь в дальнейшем развитии их социальных и коммуникативных умений. Наряду с этим педагогическими условиями инклюзивного образования студентов с нарушениями аутистического спектра являются: тьюторское сопровождение; инклюзивная компетентность всех субъектов их психолого-педагогической поддержки и сопровождения; толерантное отношение всех педагогических работников и обучающихся в учреждении образования; создание актуального пространства развития и самореализации студентов с НАС в вузе, позволяющего развивать их познавательные, научные, досуговые и иные потребности, социальные и коммуникативные умения и обеспечивать включение в жизнь учебного заведения и социума.

Реализация этих педагогических условий невозможна без развития нормативно-правовой базы образовательной инклюзии в учреждениях высшего образования, отсутствие или недостаточность которой затрудняет создание адаптивной образовательной

среды (индивидуальный учебный план, сопровождение – ассистирование), адаптивные технологии, методы, средства обучения и др.), соответствующей особым образовательным потребностям студентов с нарушениями аутистического спектра.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев, Д. А. Специфика ресурсов и механизмов психологической устойчивости студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Д. А. Леонтьев, Л. А. Александрова, А. А. Лебедева // Психол. наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 80–94.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://minsk.edu.by/main.aspx?guid=39001>. – Дата доступа: 14.05.2017.
3. «Особые» студенты в учреждении высшего образования: модель психолого-педагогического сопровождения : практ. пособие / сост.: В. В. Хитрюк [и др.]. – Барановичи : БарГУ, 2013. – 133 с.
4. Михайлова, В. П. Проблемы и вызовы высшего инклюзивного образования – взгляд преподавателя / В. П. Михайлова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–22 июня 2011. – М. : Моск. гор. психол.-пед. ун-т, 2011. – С. 187–189.
5. Костин, И. А. Психологическая помощь подросткам с аутизмом [Электронный ресурс] И. А. Костин // Альманах Ин-та коррекц. педагогики. – 2015. – Альманах. – № 23. – Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-23/psixologicheskaya-pomoshhh-podrostkam-s-autizmom>. – Дата доступа: 15.05.2017.
6. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская [и др.]. – М. : Теревинф, 2011. – 224 с.
7. Сивашинская, Е. Ф. Дети с синдромом Аспергера. Взаимодействие в семье и школе / Е. Ф. Сивашинская ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2012. – 99 с.
8. Wing, L. Asperger's syndrome: a clinical account / L. Wing // Psychological Medicine. – 1981. – Vol. 11. – P. 115–129.
9. Attwood, T. The Complete Guide to Asperger's syndrome / T. Attwood. – London : Jessica Kingsley Publishers, 2006. – 397 p.
10. Frith, U. Autism and «theory of mind» / U. Frith // Diagnosis and treatment of autism. – New York : Plenum press, 1989. – С. 33–52.
11. Нейсон, Б. О ключевых проблемах аутизма. Продолжение / Б. Нейсон // Аутизм и нарушения развития ; пер. с англ. Л. Г. Бородиной. – 2016. – Т. 14, № 1. – С. 57–64.
12. Myles, B. S. Asperger Syndrome and Difficult Moments: Practical Solutions for Tantrums, Rage and Meltdowns / B. S. Myles, J. Southwick. – AAPC Publishing, 2005. – 158 p.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 18.05.2017

Sivashinskaya E.F. Pedagogical Conditions of Inclusive Education of Students with Autism Spectrum Disorders

The article reveals some theoretical and practical aspects of inclusive education of students with autism spectrum disorders who are enrolled in higher education establishments. The concept of inclusive higher education is clarified in the article. It proves the necessity of improving the inclusive competence of University teachers. The article contains a brief description of Asperger's syndrome as autism spectrum disorder and describes specificity of its manifestation in adolescence. The main pedagogical conditions of a successful educational inclusion of such students are defined. The adaptive educational environment corresponding to their special educational needs is described.