

УДК 376:616.896

*Е.Ф. Сивашинская*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ АСПЕРГЕРА

В статье раскрываются особенности и педагогические условия инклюзивного образования детей с синдромом Аспергера. Уточняется понятие инклюзивного образования, обосновывается необходимость повышения компетентности учителей учреждений общего среднего образования в области обучения и воспитания учащихся с синдромом Аспергера. Приводится краткая характеристика СА как нарушения развития аутистического спектра и описывается инклюзивная образовательная среда для детей с данным нарушением. Раскрываются некоторые теоретические и практические аспекты инклюзии детей с синдромом Аспергера в учебные заведения.

### Введение

Инклюзивное образование является в настоящее время мировой тенденцией и важным направлением развития систем образования многих стран, в том числе и Беларуси. Основные идеи и принципы инклюзивного образования были наиболее полно сформулированы в Саламанкской Декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (1994 г.). В этом документе указывалось на «необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования» [1, с. 15].

Сближение основного и специального образования осуществляется в нашей стране в рамках интегрированного образования детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). При этом термин «интегрированное образование» применяется в значении инклюзивного образования именно для лиц с особенностями развития. Первым документом государственного уровня, в котором заявлено об инклюзивных тенденциях в образовании, является «Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы». В Проекте Закона «О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании» инклюзивное образование определяется как обучение и воспитание, в процессе которых образовательные потребности всех учащихся, в том числе с ОПФР, удовлетворяются в учреждениях образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в образовательный процесс каждого учащегося [2]. Следует подчеркнуть, что развитие инклюзивного образования имеет большое значение в первую очередь для тех учащихся с ОПФР, которые овладевают образовательной программой общего среднего образования. К таким категориям учащихся относятся дети с синдромом Аспергера (СА) и некоторыми другими нарушениями аутистического спектра (НАС), с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), эмоциональными и поведенческими нарушениями и другие. В связи с вышесказанным проблема повышения компетентности педагогов школ в области инклюзивного образования детей с ОПФР приобретает особую актуальность.

Эффективная организация взаимодействия с учащимися, у которых диагностирован СА, предполагает знание педагогами природы аутистических нарушений и владение способами обучения и воспитания данной категории учащихся. Приходится констатировать, что большинство педагогов поверхностно знакомы с проблемой НАС, не владеют специальными методами обучения и воспитания учащихся с СА, неподготовлены к созданию подходящей для них образовательной среды. Поэтому цель данной статьи – раскрыть некоторые теоретические и практические аспекты образовательной

инклюзии особых детей в учебные заведения на примере детей с СА; определить педагогические условия их инклюзивного образования.

### **Синдром Аспергера как нарушение аутистического спектра**

Согласно критериям ВОЗ, включенным в десятое издание Международной классификации болезней (1992 г.), синдром Аспергера – общее нарушение развития, которое относится к нарушениям аутистического спектра и включает нарушения в социализации, коммуникации, сенсорном восприятии, когнитивные и иные особенности. Наряду с достаточно высоким уровнем (вплоть до одаренности) развития когнитивных способностей и умений и обычно хорошо развитой вербальной коммуникации, детям с СА свойственна «триада нарушений» (Л. Уинг) в сфере социального взаимодействия, коммуникации и воображения. Указанные особенности сопровождаются ограниченным репертуаром поведения [3].

Термин «синдром Аспергера» был введен в научное употребление английским психотерапевтом Л. Уинг в одной из публикаций 1981 г. [4]. Сам же феномен был изучен и описан австрийским психиатром Г. Аспергером в 1944 г. Системные исследования синдрома Аспергера начались только в 90-е гг. прошлого века. По вопросу классификации данного нарушения до сих пор нет единой точки зрения. Традиционно синдром Аспергера считается аутистическим нарушением на самом крае континуума аутизма. На основе анализа научных работ зарубежных ученых (Г. Аспергер, К. Гилберг, Т. Питерс, Л. Уинг, У. Фрит, Т. Этвуд и др.), опыта работы специалистов и педагогов нами были выделены наиболее характерные особенности детей с СА: социальная наивность, эгоцентризм; средний или выше среднего уровень интеллекта; ограниченные интересы в той или иной области знания; приверженность к специфическим, нефункциональным ритуалам и установившемуся заведенному порядку; формальность, замысловатость речи, ограниченность ее темами, представляющими личный интерес; вербальные стереотипы; несоблюдение правил диалога, отсутствие эмоциональной взаимности, понимания чувств другого человека; неспособность взаимодействовать со сверстниками, устанавливать дружеские отношения; отставание развития моторики, моторные стереотипы и др. [3–6].

Многие проблемы, с которыми сталкиваются дети с СА в процессе образования, обусловлены их когнитивными особенностями. По данным австралийского психолога Т. Этвуда, к таковым относятся нарушения внимания и исполнительной функции, повышенные или сниженные способности к чтению и математике, низкая центральная когерентность и визуальное мышление [6]. Рассмотрим коротко эти особенности.

Результаты проведенных исследований показали, что у детей с СА часто нарушены способности удерживать внимание, уделять внимание релевантной информации, переключать и кодировать внимание. Важно подчеркнуть, что уровень внимания детей зависит от уровня мотивации и желания заниматься тем, чем им предлагают. Особые трудности в образовании возникают у детей и взрослых с СА вследствие нарушения исполнительной функции, которая включает способности к организации и планированию, рабочую память, подавление и контроль импульсов, рефлексии, управление временем и расстановку приоритетов, понимание комплексных и абстрактных концепций, применение новых стратегий и др. Проблемы с исполнительной функцией становятся более заметными в подростковом возрасте. Проведенные исследования позволили сделать вывод, что отдельный ребенок с СА с большей вероятностью, чем его сверстники, будет проявлять исключительные способности, или, наоборот, испытывать серьезные трудности в области чтения (дислексия) и математики (дискалькулия). Ученые проанализировали также процесс обработки информации у детей с аутистическими особенностями и отметили, что некоторые из них могут быть очень успешными во внимании

к деталям, но при этом затрудняться в восприятии и понимании целостной картины, в определении того, что является важным, а что второстепенным (слабая центральная когерентность).

По данным российских исследователей аутизма, для ребенка с рассматриваемым нарушением, свойственны хорошая произвольная память и произвольное восприятие, но он испытывает трудности в произвольной организации восприятия и запоминания [7]. Нередко информация ребенком не воспринимается и не запоминается, если она не привязана по смыслу к предмету его интереса. Следует также учитывать, что информация, организованная по формальному признаку (цвету, размеру, форме предметов), различного рода классификации, схемы воспринимаются и запоминаются детьми с СА достаточно легко. Наиболее сложной для их понимания является социальная и эмоционально насыщенная информация (значения и смыслы, обусловленность происходящих событий человеческими отношениями и т.п.).

### **Возможные образовательные маршруты учащихся с синдромом Аспергера в инклюзивной школе**

Высокий уровень развития когнитивных способностей и умений и достаточно хорошо развитая речь, свойственные обычно детям с СА, создают у родителей и педагогов иллюзию, что они могут без особых трудностей обучаться в учреждениях общего среднего образования. Вместе с тем, исследования в этой области, а также практика обучения и воспитания данной категории детей, в том числе личный опыт автора, показывают, что в образовании им требуется подход, который адаптирован именно к лицам с НАС. Согласно Л. Уинг, все они нуждаются в структурированном, организованном образовательном подходе, при этом цели и результаты образования будут варьироваться [4]. Дети с СА, как и иные категории детей с ОПФР, могут реализовать свой потенциал развития при условии вовремя начатого организованного образования, обеспечивающего удовлетворение их особых образовательных потребностей.

Исследователи рассматриваемой проблемы пришли к выводу, что постоянное индивидуальное обучение на дому не подходит учащимся с НАС, так как дефицит социальных впечатлений, ограничение контактов привычной домашней обстановкой способствует их вторичной аутизации. Пребывание же только в образовательной среде, специально приспособленной для детей с аутистическими нарушениями, и исключительно среди них также оказывает отрицательное влияние на социальное развитие ребенка с НАС. В этом случае он не имеет возможности следовать образцам адекватного социального поведения детей, не имеющих подобных нарушений.

Практика обучения и воспитания детей с НАС позволяет сделать вывод о том, что наиболее перспективной формой их обучения является постепенная, индивидуально дозированная и сопровождаемая специалистами инклюзия в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые со способностью к обучению самих детей с НАС. Это может быть как класс учреждения общего среднего образования, так и иные варианты, предлагаемые в рамках специального образования. Примером эффективной формы образовательной инклюзии детей с СА является комбинированная форма обучения на дому, которая реализуется в настоящее время в отдельных школах Беларуси. В данном случае уроки по одним учебным предметам проводятся в условиях семьи, по другим – в условиях школы (учебный класс или индивидуальные занятия с учителем).

Следует подчеркнуть, что инклюзивное образование учащихся с НАС в школе предполагает их обязательное психолого-педагогическое сопровождение. При этом в образовательной программе необходим коррекционный блок в соответствии с их особенно-

стями (развитие социальных, коммуникативных умений и навыков, умений проведения свободного времени, самообслуживания, коррекция внимания, исполнительная функция). В настоящее время такой элемент в образовательной программе для детей с СА отсутствует, поэтому они фактически «выпадают» из системы специального образования. Для детей с синдромом Аспергера, как и для иных категорий детей с ОПФР, существует опасность осуществления формальной образовательной инклюзии. «Это означает, что они рядом с нормально развивающимися детьми, но не вместе с ними, они интегрированы в школьное сообщество, но не включены. Следовательно, процессы развития и социальной адаптации страдают качественно» [8, с. 143]. Реальная инклюзия обеспечивает посильное участие детей с особенностями развития в жизни класса и школы.

### **Особенности педагогического взаимодействия и образовательной среды для учащихся с СА в инклюзивной школе**

Охарактеризуем некоторые общие стратегии педагогического взаимодействия с учащимися, у которых диагностирован СА, предложенные зарубежными исследователями и специалистами (Б. Майлз, С. Стоукс, К. Уильямс, Л. Уинг и др.) и адаптированные к условиям отечественной системы образования [3].

Чувствительность к стрессорам окружающей среды и настойчивое стремление к однообразию, свойственные ученику с СА, обуславливают его потребность в предсказуемой, структурированной и безопасной образовательной среде. Для создания такой среды рекомендуется: предоставить последовательный и стабильный распорядок учебного дня; заблаговременно подготавливать ребенка к изменениям в расписании уроков и другим, даже незначительным переменам в привычной для него рутине; минимизировать переходы из одного помещения в другое.

В связи с нарушениями социального взаимодействия педагогам следует поощрять активную социализацию, общение ученика с СА с другими детьми; ввести для него «систему приятелей», «присматривающих» за ним в школе и за ее пределами (по дороге домой, во время экскурсий и т.п.), включающих его в игры и занятия с другими детьми; хвалить учащихся, если они относятся к однокласснику с СА с сочувствием и дружелюбием; подчеркивать академические способности такого ребенка как ресурс, создавая учебные ситуации, требующие сотрудничества. Не менее важно учить особого ребенка реагировать на социальные намеки, эмоции других людей; обеспечить его набором стандартных ответов на различные социальные ситуации, для чего, например, проигрывать с ним тренировочные диалоги. Педагогам также необходимо активно вмешиваться и защищать ребенка от возможных преследований со стороны окружающих.

Эмоциональная уязвимость, заниженная самооценка, самокритичность, нередкие приступы агрессии и истерики в ответ на сильный стресс и другие особенности ученика с СА ставят перед учителем задачи предотвращать его эмоциональные вспышки с помощью максимальной последовательности и однообразия; учить его справляться со своим стрессом (создать список конкретных действий, которые ребенок может предпринять, если расстроится); быть всегда терпеливым и спокойным, говорить с ребенком в предсказуемой и повседневной манере, сводить эмоции в своем голосе к минимуму.

Плохая моторная координация, проблемы с мелкой моторикой часто приводят ребенка к серьезным трудностям с письмом и почерком, рисованием, к низкой скорости реакции. В связи с этим важно, предлагая особому ученику задание с ограничением во времени (контрольная работа, тест и др.), «учитывать «время Аспергера» [3, с. 84], то есть давать дополнительное время для выполнения письменных заданий. Учащиеся с СА обычно обладают ограниченным кругом интересов, эксцентрическими влечениями и странными интенсивными фиксациями. В связи с этим рекомендуется: не позволять ребенку постоянно обсуждать или задавать вопросы по своему изолированному

интересу; хвалить его всякий раз, когда он воздерживается от вопроса и когда он позволяет высказываться другим учащимся; выделять специальное время в течение дня для того, чтобы ребенок говорил на темы в области своего интереса. Эффективны следующие приемы: индивидуализировать учебные задания, включив в них интерес ребенка; связать интерес ученика с учебной темой; использовать фиксацию для расширения его репертуара интересов.

Установлено, что как минимум 75% детей с СА обладают особенностями, которые соответствуют профилю СДВГ. Они дезорганизованы, имеют склонность погружаться в свой внутренний мир; им трудно сосредоточиться на общих занятиях класса, выделять главное, часто их внимание отвлекают второстепенные стимулы. Поэтому для продуктивной работы ученика в классе необходимо предоставить ему максимально регламентированную внешнюю среду: указывать на самую важную информацию; разбивать задания на части, с которыми справится объем внимания ребенка; регулярно проверять деятельность ученика и предоставлять ему обратную связь, чтобы удерживать его внимание. Кроме того, рекомендуется ограничивать время на работу, что помогает ученику лучше организовать свои занятия. В случае плохой концентрации внимания, низкой скорости реакций и тяжелой дезорганизации следует: уменьшить объем домашней работы; свести к минимуму факторы, отвлекающие внимание (посадить ученика на первую парту, чаще задавать ему вопросы для повышения степени его участия в занятии); договориться с ребенком о невербальном сигнале в случае, если он отвлекается; посадить одного из «приятелей» такого ученика рядом с ним, чтобы «приятель» в случае необходимости напоминал об учебных заданиях или требуемых действиях.

Для коррекции нарушений исполнительной функции у школьника с СА педагогам рекомендуется создавать для него ситуации успеха в процессе обучения, мотивируя его при этом на контроль своих импульсов. Следует также предлагать ученику дополнительные объяснения, помня при этом, что он может не понимать эмоциональные нюансы, смысл, проблемы человеческих отношений и т.п. Вместе с тем важно подчеркивать исключительную память таких учащихся, так как способность запоминать факты одна из сильных сторон их учебной деятельности. Кроме того, необходимо предъявлять четкие требования к качеству выполнения работы учеником с СА. Если потребуется ему предоставляется поддержка «исполнительного секретаря»: учитель осуществляет руководство в планировании и организации его учебной деятельности. Без подобной поддержки ученик с СА, как правило, не достигает в учебной деятельности результатов, соответствующих его способностям.

Опыт применения в образовательной практике описанных выше педагогических стратегий показал, что они являются универсальными (применимы на всех ступенях общего среднего образования) и достаточно эффективными. Вместе с тем, их следует адаптировать к особым потребностям каждого отдельного ученика с НАС.

### **Заключение**

Таким образом, изучение зарубежного и отечественного опыта организации психолого-педагогической поддержки детей с НАС в учреждениях образования и собственный опыт работы автора в данном направлении позволили определить педагогические условия эффективной образовательной инклюзии данной категории учащихся, в том числе с СА. Этими условиями являются: наличие у педагогов школы компетентности в области обучения и воспитания учащихся с синдромом Аспергера (знания о данном нарушении развития, об особых образовательных потребностях такого ребенка, умения педагогического взаимодействия с ним и создания образовательной среды, соответствующей его особым потребностям, овладение ценностями инклюзивного образования, общая инклюзивная культура педагога и др.); координация усилий педаго-

гов, работающих с особым учеником, возможность получения ими помощи специалистов по проблеме НАС; поддержка и реализация идей инклюзии администрацией школы; адаптированность образовательной среды, в том числе учебных программ, средств и методик обучения к особым потребностям ученика; коррекционно-педагогическая работа с ребенком, направленная на его социальное, эмоциональное и личностное развитие; работа и сопровождение семьи ученика специалистами, сотрудничество родителей особого ребенка и учреждения образования в его воспитании и обучении; наличие у ребенка с СА к началу инклюзии социальных умений, необходимых для обучения в классе; работа с одноклассниками такого ученика и иными учащимися школы, заинтересованность и подготовленность учащихся к тому, что в классе будет обучаться ученик с аутистическими особенностями; работа с родителями одноклассников особого ученика, нацеленная на преодоление отрицательных установок, формирование притягательности и понимание его образовательных и иных потребностей.

Следует отметить, что образовательная инклюзия детей с СА сталкивается с теми же преградами, что и инклюзивное образование в целом. Основными препятствиями являются недостаточное материально-техническое и научно-методическое обеспечение инклюзивного образования, существующие педагогические ценности учителей школ и культура взаимодействия в школьном социуме. Указанные обстоятельства не позволяют в настоящее время в полной мере реализовать основное положение образовательной инклюзии: дети с ОПФР не приспособляются к условиям и правилам жизни школы, а включаются в неё на своих собственных условиях.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс]. – М. : ЮНИСЕФ, 2011. – 88 с. – Режим доступа : <http://issuu.com/rooiperspektiva/docs/inclusiverussia>. – Дата доступа : 02.06.2014.
2. Проект Закона Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании» [Электронный ресурс] / Режим доступа : [http://academy.edu.by/files/Kodex%20PB-izm\\_proekt.pdf](http://academy.edu.by/files/Kodex%20PB-izm_proekt.pdf). – Дата доступа : 02.06.2014.
3. Сивашинская, Е.Ф. Дети с синдромом Аспергера. Взаимодействие в семье и школе / Е.Ф. Сивашинская; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2012. – 99 с.
4. Уинг, Л. Синдром Аспергера: клиническое описание [Электронный ресурс] / Л. Уинг. – Режим доступа : <http://www.aspergers.ru/node/112>. – Дата доступа : 05.06.2014.
5. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192 с.
6. Attwood, T. The Complete Guide to Asperger's syndrome / T. Attwood. – London : Jessica Kingsley Publishers, 2006. – 397 p.
7. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Ба-енская, М.М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997. – 340 с.
8. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы : материалы Регионального семинара. – Минск : Четыре четверти, 2007. – 208 с.

#### *Sivashinskaya E.F. Pedagogical Conditions of Inclusive Education of Children Affected by Asperger's Syndrome*

The article reveals the features and pedagogical conditions for inclusive education of children affected by Asperger's syndrome (SA). The concept of inclusive education is clarified in the article. It proves the necessity of improving the competence of the teachers working at general secondary education establishments in teaching students affected by Asperger's syndrome. The article contains a brief description of the SA as autistic spectrum disorders and describes the corresponding inclusive educational environment. Some theoretical and practical aspects of inclusion of children affected by Asperger's syndrome are provided in the article.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.06.2014