

Создание специальных образовательных условий обучения в начальной школе детей с расстройствами аутистического спектра. Динамическая модель интеграции

[Л.В. Шаргородская](#) Детский развивающий центр «Эстер», Москва

Введенный в действие в 2016 году Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – Стандарт) впервые предоставляет возможность обучения для всех детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), независимо от выраженности нарушения развития. Это привело к тому, что в настоящее время значительно увеличилось количество детей с РАС, поступающих в школы, в том числе общеобразовательные, что стало серьезным вызовом для современной российской школы.

Успешность инклюзивного обучения ребенка с РАС зависит от того, насколько правильно разработана и организована образовательная среда школы. Для получения результатов обучения, определенных Стандартом, образовательное учреждение должно разработать адаптированную образовательную программу, применять методы и технологии обучения, максимально учитывающие особые образовательные потребности учащегося с ОВЗ. Для решения этих задач требуются усилия команды специалистов разного профиля и адаптация учебного процесса.

Анализ Стандарта и новых санитарно-эпидемиологических требований к организации обучения детей с ОВЗ (СанПин 2.4.2.3286-15, введен с 1 сентября 2016 г.) позволяет увидеть настораживающую тенденцию к закреплению положения, при котором форма и содержание обучения детей с РАС определяется в зависимости от уровня их интеллектуального развития. Предполагается, что в соответствии с этими показателями учащиеся с РАС будут включаться в общеобразовательные классы, классы для детей с задержкой психического развития (ЗПР), классы для детей с умственной отсталостью или с тяжелыми и множественными нарушениями развития. При этом ни на каком этапе обучения для детей с РАС не предполагается организация его специализированной формы. По нашему опыту, это часто приводит к дезадаптации ребенка с РАС уже на начальном этапе интегрированного обучения и переводе его на индивидуальную, надомную, дистанционную или семейную форму обучения.

Все дети с РАС нуждаются в создании специальных образовательных условий, хотя объем необходимой помощи может значительно варьироваться в зависимости от выраженности проявлений нарушений у отдельного ребенка, которые могут быть не напрямую связаны с формальным уровнем его интеллектуального развития. Так, ребенок с аутизмом может обладать высоким интеллектом, но иметь грубые нарушения поведения и недостаточность коммуникативных навыков. Проблемы могут создать не только аффективные вспышки, которые мешают учителю проводить урок, но и поглощенность ребенка с РАС стереотипными увлечениями и действиями, которая не позволяет ему включиться в ход урока. Необходимо учесть также то, что и нарушения интеллектуального развития ребенка с РАС отличаются от нарушений при ЗПР и умственной отсталости, а когнитивное развитие детей с РАС качественно своеобразно и имеет сложную структуру нарушений 1 при возможной сохранности отдельных «островков» избирательных способностей.

Для определения формы и содержания обучения ребенка с РАС, кроме уровня интеллектуального развития, важно учитывать уровень эмоционально-волевого развития, достигнутый ребенком к началу школьного обучения. Мы считаем, что для его выявления можно опираться на классификацию, разработанную российскими учеными 2. Выделенные в ней четыре группы детей дифференцированы не только по степени тяжести аутизма, но и по уровням дезадаптации, характеризующим способность детей входить в активное взаимодействие со средой. Отнесенность детей с РАС к группе с соответствующими характеристиками аффективной регуляции взаимодействия со средой

позволяет нам правильно выстраивать систему коррекционно-развивающей помощи конкретному ребенку. Это дает возможность более адекватно организовывать образовательную среду ребенка в начале обучения и понимать дальнейшее направление ее развития. Так, трудности ребенка, соотносимые с характеристиками первой группы детского аутизма (наиболее тяжелая форма нарушения аффективного развития), показывают, что он не сможет сразу включиться даже в класс с малой наполняемостью без предварительного, достаточно длительного этапа индивидуальных занятий.

Как указывают многие специалисты, начало коррекционной работы при тяжелых формах аутизма требует большей индивидуализации, поэтому групповые формы работы на этом этапе менее эффективны. Сложность образовательной среды массовой школы может стать препятствием для когнитивного и даже социального развития учащегося. Так, для ребенка первой группы наиболее актуальной является задача получения опыта комфортного общения со взрослым 3. Но в школе возникает много ограничений, связанных с групповым обучением. Это, например, ограничения, связанные с безопасностью детей, за которую отвечает учитель. Если ребенок еще не умеет строить отношения со взрослым и доверять ему, необходимые запреты и наказания не только не будут эффективными, но и могут вызвать стойкие страхи, которые впоследствии будут негативно влиять на его адаптацию в школе.

По нашему мнению, лишь часть детей с РАС, относящиеся к четвертой группе, готовы к тому, чтобы начать обучение сразу в инклюзивном классе общеобразовательной школы. На этом уровне развития аффективной сферы ребенок начинает сознательно регулировать свое поведение, ориентируясь на социальные нормы, так как возникает «сорегуляция поведения» 4. Но даже в этом случае ему требуется сопровождение тьютора на этапе адаптации и соответствующая психолого-педагогическая поддержка на протяжении всего периода обучения в школе 5. Для детей, относящихся ко второй и к третьей группам по классификации О.С. Никольской, а также для детей четвертой группы с выраженными проблемами поведения, более адекватным является начальное обучение в малокомплектных классах (5-6 человек). Интеграцию ребенка в условия школы может обеспечить сочетание использования специальных технологий обучения в специально разработанной образовательной среде с динамично организованным процессом поэтапного введения учащегося с РАС во все более сложные условия обучения.

Такая модель обучения была разработана и реализована в средней общеобразовательной школе № 169 Московского института открытого образования г. Москвы, а затем адаптация модели была продолжена в московской средней общеобразовательной школе № 1206. Специальные коррекционные классы начали работу с сентября 2006 года в рамках договора школы и Центра лечебной педагогики. Обучение детей начиналось в специальных классах с малой наполняемостью, а процесс интеграции включал несколько этапов: адаптационно-диагностический, основной, заключительный.

Адаптационный этап. Первый класс

Обучение в первом классе проходило в классе с малой наполняемостью (шесть человек) и включало как групповые (уроки, занятия в рамках дополнительного образования, подгрупповые коррекционно-развивающие занятия, участие в проектной деятельности), так и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия (дефектологические, логопедические, нейропсихологические, ИКТ). Объем и содержание программ индивидуальной коррекционной помощи для конкретного ребенка определялся выраженностью и структурой нарушений. В групповых коррекционно-развивающих занятиях участвовали все учащиеся с РАС.

Часто на этом этапе обучения фронтальные формы работы на уроке недостаточно эффективны из-за несформированности учебного поведения и учебной мотивации учащихся. Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия в этот период позволяют не только компенсировать нарушения развития, но и не допустить отставания учащихся от учебной программы. Важно отметить, что коррекционно-развивающая программа

разрабатывалась как комплексное психолого-педагогическое воздействие, учитывающее закономерности онтогенеза и морфологические особенности центральной нервной системы ребенка с РАС. Поэтому при проведении занятий использовались методы и методики, разработанные российскими учеными и практиками в психологии, логопедии, дефектологии, нейропсихологии и адаптированные для учащихся с РАС.

Несмотря на то, что дети с РАС на первом этапе обучались в отдельном классе, для них была обеспечена социальная интеграция в школе: они пользовались общей раздевалкой, школьной столовой, участвовали в общешкольных мероприятиях.

Диагностический этап. Второй класс

В дополнение к тем формам обучения, которые были на первом этапе, добавлялись новые формы — обучение на отдельных уроках вместе с нормально развивающимися сверстниками с обязательным сопровождением тьютора. Чаще всего это были уроки физкультуры, ИЗО, музыки, технологии, окружающего мира и литературного чтения.

На этом этапе более полно выявлялся актуальный и потенциальный образовательный уровень и возможности для дальнейшего обучения по программе общеобразовательной школы для каждого ребенка.

Основной этап. Третий класс.

По результатам обучения и аттестации за второй класс в начале учебного года на психолого-педагогическом консилиуме принималось решение о дальнейшем обучении каждого ребенка после окончания третьего класса.

По нашему опыту, не все дети с РАС могут продолжать обучение в инклюзивном классе даже после обучения в малокомплектном коррекционном классе. Поэтому часть детей после окончания третьего класса продолжили обучение в обычном классе в режиме полной инклюзии, а некоторым учащимся предлагалось продолжить обучение в системе специальных школ (школы надомного и дистанционного обучения, специальные коррекционные школы для детей с тяжелыми нарушениями речи или интеллектуальными нарушениями).

В соответствии с принятым решением, в течение третьего года проводилась подготовка к переходу каждого ребенка в четвертый класс (разработка и организация психолого-педагогического сопровождения, выбор школы и формы обучения).

Заключительный этап – четвертый класс

Обучение детей с РАС, продолживших обучение в четвертом классе в общеобразовательной школе, проходило в режиме полной инклюзии. Важно отметить, что учащиеся с РАС продолжали обучение в тех же классах, в которых они до этого посещали отдельные уроки. В этом случае переход был более мягким, поскольку к началу обучения в инклюзивном классе дети с РАС уже были знакомы с классным руководителем и выделяли некоторых детей. Обучение в этот период было направлено на подготовку к переходу в среднюю школу.

Таким образом, разработанная и апробированная нами модель обучения детей с РАС в общеобразовательной школе основана на принципе динамической организации процесса обучения каждого учащегося с РАС в соответствии с оценкой его актуального состояния и прогнозом дальнейшего развития. Образовательный маршрут строится как последовательность этапов, различающихся по организации и содержанию образовательного процесса. На каждом из них создается среда, обладающая развивающим потенциалом и способствующая максимальному удовлетворению образовательных потребностей ребенка с РАС. На каждом этапе предусматривается постепенное усложнение образовательной среды, позволяющее готовить детей к обучению в инклюзивном классе.

В статье О.С. Никольской и И.А. Костина 6 рассматриваются три блока особых образовательных потребностей, возникающих у детей с РАС при обучении в школе. Мы хотели бы конкретизировать методы и технологии, используемые для удовлетворения

этих потребностей в рамках разработанной нами динамической модели организации обучения детей с РАС в общеобразовательной школе.

I блок составляют потребности, связанные с введением учащегося с РАС в ситуацию обучения в школе. Их удовлетворение включает в себя описанные ниже условия.

Малокомплектный класс (5-6 человек), наличие помощника учителя на протяжении адаптационного периода.

Обучение в малокомплектном классе является для российской образовательной системы традиционной формой обучения детей со сложной структурой дефекта. Эта же практика признана эффективной и в зарубежных странах 7. При такой наполняемости класса учитель в полной мере может реализовать индивидуальный и дифференцированный подходы, а учащемуся с РАС легче установить отношения с учителем как с социально значимым взрослым. В нашей модели помощник учителя не закрепляется за конкретным ребенком, а подключается к решению проблем любого ребенка в классе по просьбе учителя. После формирования у детей базового учебного поведения в классе, учитель ведет уроки в классе без помощника.

Немаловажно и то, что ребенку с нарушением общения гораздо легче научиться выделять детей и взаимодействовать с ними в маленьком коллективе. Такая организация учебного процесса позволяет решать поведенческие проблемы, возникающие в адаптационный период у детей с РАС, более эффективно. Например, это касается часто встречающейся проблемы крика ребенка на уроке. Ребенок может громко кричать каждый раз, когда хочет выйти из некомфортной для себя ситуации: его не вызвали к доске, учитель уделяет внимание другим детям, ему не хочется выполнять задание и т.п. Практически единственный способ изменения такого поведения – это, несмотря на крик ребенка, продолжать урок и найти способ заинтересовать его и вовлечь в происходящее на уроке. Такой прием возможно реализовать в малочисленном коррекционном классе, но практически невозможно в обычном классе, в котором обучается 25-30 человек.

Специальная организация образовательного пространства.

При организации пространства используется прием структурирования: все помещения имеют определенное назначение (например, в классе нельзя играть во время перемены). Классное помещение четко зонировано, и за ребенком закрепляется определенное рабочее место. В каждом помещении устанавливаются и закрепляются определенные правила поведения, которые в наглядной форме предъявляются детям (например, в виде рисунков, фотографий и надписях на стенах).

Наличие игровой комнаты или игрового уголка, а также сенсорно обедненной комнаты, где ребенок может побыть один или наедине с педагогом.

Возможность выделения сенсорно обедненной комнаты очень важна для организации обучения детей с РАС в школе, в которой, в целом, очень высокий уровень шума и других сенсорных раздражителей. Очень часто возможность выхода в такую комнату помогает избежать неадекватного поведения и аффективных или демонстративных реакций у ребенка с эмоционально-волевыми нарушениями. Наличие игровой комнаты необходимо для развития игровой деятельности и взаимодействия в игре, поскольку чаще всего у детей с РАС игра не соответствует возрастной норме.

Структурирование времени.

Важным приемом, используемым для организации учебного дня, является прием структурирования времени. В начале дня на доске обязательно вывешивается и проговаривается с детьми расписание уроков и событий на текущий день. Расписание остается на видном месте в течение всего дня. Это позволяет компенсировать стереотипность и недостаточность планирования деятельности у детей с РАС, а также подготовить их к изменению в распорядке дня. При необходимости ребенку предъявляется индивидуальное расписание уроков и событий на день. В первом классе в качестве звонков к началу и к окончанию урока используется колокольчик, а не школьные звонки. Это позволяет более четко выделять начало и конец урока. Также для обозначения

длительности события используются песочные часы на 1, 3 и 5 минут. Например, если ребенок нарушил правила поведения в игровой комнате (ударил своего одноклассника), песочные часы покажут время, на которое педагог выведет его из комнаты.

Помощь в организации взаимодействия с одноклассниками.

Всем детям с РАС необходима помощь в проведении свободного времени на перемене, в группе продленного дня. Взрослые задают и поддерживают четкие правила поведения в группе, помогают включаться в общие игры и дела.

II блок составляют потребности, связанные с освоением адаптированной образовательной программы.

Удовлетворение потребностей, входящих в этот блок, требует адаптации учебного процесса и, одновременно с этим, коррекции нарушений развития познавательной сферы учащихся с РАС.

Стойкость нарушений при аутизме определяется, прежде всего, их персизивным характером и ранним сроком возникновения. Поэтому адаптация учебного процесса и коррекционная помощь в освоении основной учебной программы начальной школы необходима даже детям с РАС, формально имеющим нормальные показатели интеллектуального развития. Поэтому мы считаем *завышенной* формулировку требований первого варианта ФГОС НОО для детей с ОВЗ к результатам образования детей с РАС как «полностью соответствующему по итоговым достижениям» образованию нормально развивающихся детей 8. Считаем, что начальное образование по первому варианту ФГОС НОО может быть признано успешным и при стойком затруднении такого ребенка в освоении отдельных предметов или даже областей образования.

Мы выделяем следующие необходимые направления адаптации учебного процесса:

- составление адаптированных программ обучения для коррекционных классов (групп) и индивидуальных адаптированных программ обучения, включающих в себя изменение порядка предъявления учебных тем; изменение сроков прохождения учебных тем; включение в рабочие программы дополнительных учебных тем, необходимых для усвоения учебного материала;
- адаптация методов и методик обучения, подбор, модификация и разработка учебных материалов, разработка методических рекомендаций по использованию коррекционно-развивающих технологий в учебном процессе; подбор методик обучения в соответствии с возможностями ребенка;
- разработка и модификация контрольных и тестовых заданий; увеличение времени на выполнение заданий или уменьшение объема задания; упрощение или сокращение текста задания, разбиение большого задания на отдельные шаги, уменьшение количества заданий на странице; использование наглядных опор при выполнении заданий или при устных ответах (схем, рисунков, алгоритмов выполнения, планов устного ответа и т.п.); исключение заданий, которые учащийся заведомо не может выполнить (например, фонетический разбор слов для детей с грубым нарушением фонематического слуха); замена устных ответов на письменные и наоборот, замена формы ответа или задания на упрощенное (замена сочинения на изложение, изложения на списывание и т.д.); уменьшение объема письменного ответа (например, замена заданий на списывание заданием «вставить пропущенные слова / буквы»).

Вторым направлением этого блока является коррекционно-развивающая работа. Важно при этом учитывать, что коррекционная работа не может строиться только как набор упражнений, тренировок и практик. Она разрабатывается как комплексное психолого-педагогическое воздействие, учитывающее закономерности онтогенеза и морфологические особенности центральной нервной системы ребенка с РАС. К тому же она должна быть организована как совместная деятельность педагога и ребенка, основывающаяся на сотрудничестве и опирающаяся на собственную активность и интересы ребенка.

Аутизм является нарушением, затрагивающим все сферы психики, поэтому в коррекционной работе с аутичным ребенком обычно участвуют специалисты разного профиля: учителя, логопеды, нейропсихологи и др. Если над определенной проблемой работает более одного специалиста, требуется постоянный диалог, чтобы программы коррекции не входили в противоречие, но взаимно дополняли друг друга. Также специалисты разрабатывают рекомендации для учителя по организации уроков с учетом индивидуальных особенностей детей: возможные формы участия ребенка в уроке, вспомогательные средства, особенности мотивации и т.п. В итоге становится возможной выработка единой стратегии комплексного педагогического воздействия.

III блок составляют особые образовательные потребности, удовлетворение которых необходимо для коррекции и развития эмоционально-волевой сферы ребенка с РАС.

Начало школьного обучения для любого ребенка – это, прежде всего, новый этап его социализации. У аутичных детей, вследствие нарушения развития аффективной сферы, страдает способность сотрудничества со взрослым в процессе деятельности и развитие подражания взрослому. Такие дети в начале обучения часто не воспринимают взрослого в роли учителя, а себя в роли ученика. Кроме того, у ребенка может вообще отсутствовать желание получить одобрение взрослого. Это приводит к тому, что ребенок сопротивляется (активно или пассивно) требованиям взрослого и правилам поведения в школе. Его поведение остается крайне эгоцентричным, что мешает развитию общения как с взрослыми, так и со сверстниками. Также у ребенка с РАС задерживается усвоение социальных норм, знание которых необходимо в таком сложноорганизованном социуме, как школа.

Кроме постоянной помощи ребенку с РАС в накоплении и осознании опыта общения со взрослыми и детьми, нужна направленная коррекционно-развивающая работа по развитию эмоционально-волевой сферы. Такая работа должна строиться в логике возрастного развития ребенка и онтогенеза аффективной сферы. Так, например, первые контакты с детьми основаны на аффективном заражении. Дети начинают с удовольствием вместе кричать, бегать, вовлекаются в физические контакты. Но при этом нарушение саморегуляции, эгоцентризм и непонимание социальных норм чаще всего приводит к конфликтам и дракам. Поэтому важно, чтобы у детей была возможность, с одной стороны, развить саморегуляцию через направленные коррекционно-развивающие занятия, а, с другой стороны, с помощью взрослого выучить образцы правильного поведения.

В нашей модели это направление представлено кружками дополнительного образования: «Игротерапия», «Учимся общаться» и «Театральная студия».

Еще одно направление работы, которое можно отнести к третьему блоку, – это работа с семьей. Согласованные действия команды педагогов и семьи являются важнейшим условием обучения детей с РАС. Поэтому в рамках нашей модели регулярно проводятся индивидуальные и групповые консультации родителей и других членов семьи семейным психологом.

Таким образом, при создании специальных образовательных условий для детей с РАС необходимо учитывать весь спектр их образовательных потребностей. Рассмотренные нами методы и технологии удовлетворения особых образовательных потребностей в рамках динамической модели позволяют комплексно и вариативно решать проблемы обучения и адаптации учащихся с РАС на начальном этапе.

Несмотря на то, что в Стандарте предусматривается возможность изменения варианта программы и дается рекомендация о выборе более сложного варианта в спорных случаях, это не всегда применимо для детей с РАС. Нам представляется, что более адекватным является постепенное усложнение образовательной среды и наличие адаптационно-диагностического периода обучения.