

АНАЛИЗ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В СООТВЕТСТВИИ С КРИТЕРИЯМИ МЕЖДУНАРОДНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

ANALYSIS OF THE SUCCESS
OF TRAINING AND SOCIALIZATION
OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDERS ACCORDING TO THE CRITERIA
OF THE INTERNATIONAL
CLASSIFICATION OF FUNCTIONING

L. Shargorodskaya

Annotation

The article deals with the evaluation of success of inclusive education of children with autism spectrum disorders in secondary school. As an analytical tool proposed to use the criteria of the International Classification of functioning; the results of the analysis of experimental data obtained in the course of research on the basis of secondary school; It proved the possibility of using exponents malfunction of students with ASD in interaction and communication, receipt and use of basic educational skills.

Keywords: Inclusive Education, International Classification of Functioning, teaching children with autism spectrum disorders, evaluating the effectiveness of teaching children with ASD.

Шаргородская Людмила Вячеславовна
Учитель–дефектолог,
ГБОУ Школа № 1206 г. Москвы

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы оценивания успешности инклюзивного обучения детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе. В качестве инструмента анализа предлагается использование критериев Международной классификации функционирования; приводятся результаты анализа экспериментальных данных, полученных в ходе проведенного научного исследования на базе общеобразовательной школы; доказывается возможность использования показателей степени нарушения функционирования учащихся с РАС во взаимодействии и общении, получении и применении базисных учебных навыков.

Ключевые слова:

Инклюзивное обучение, Международная классификация функционирования, обучение детей с расстройствами аутистического спектра, оценивание эффективности обучения детей с РАС.

Одним из основных направлений в реформировании современной школы стало созданию условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. В рамках этого направления в школьную практику вводится инклюзивное образование. Создаётся система поддержки обучения детей с ОВЗ и инвалидностью в общеобразовательных школах. В 2015–16 учебном году в Москве будет действовать 56 ресурсных школ, в задачи которых входит обеспечение методической и организационной поддержки инклюзивного образования. В современных условиях в общеобразовательных школах в инклюзивных классах стали обучаться дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Тем не менее, в настоящее время еще недостаточно разработаны методы и способы организации образовательной инклюзии для детей этой группы.

В современном образовании одной из ведущих целей

становится формирование готовности учащихся к само-реализации и выполнению социально востребованной деятельности. Для детей с РАС также, как и для любого учащегося, необходимым условием для этого является развитие творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности [4].

Эта цель определяется современной моделью образования, в которой одной из основных задач является развитие индивидуальности ребенка с учетом социальных требований и запросов к личностному развитию. Овладение навыками, умениями и знаниями в такой модели является средством реализации целей и задач образования.

Для детей с РАС эта задача стоит еще острее, чем для их нормально развивающихся сверстников. Чем более активным и самостоятельным будет человек с особенно-

стями развития, тем более ему удастся включиться в социум.

В Федеральном образовательном стандарте для детей с РАС эта цель отражается в приоритете развития у учащихся жизненных компетенций [4].

Школьное обучение детей с расстройствами аутистического спектра является одной из ступеней последовательного развития такого ребенка.

Поэтому важно организовать процесс обучения так, чтобы не только обеспечить ребенку комфортность пребывания в школе, но и обеспечить траекторию его развития. При этом важно, чтобы, несмотря на особенности эмоционально-волевой сферы и нарушения поведения, у детей в РАС была возможность получить знания и умения, соответствующие уровню их способностей.

Проблема инклюзивного обучения детей с РАС становится особенно актуальной в настоящее время. В последние годы в США выросло количество детей с РАС, которые были зачислены в общеобразовательные школы. В научных исследованиях указывается, что более 50% детей с РАС посещают общеобразовательные образовательные учреждения [7].

В Москве в программе "Инклюзивная молекула" в 2015–16 учебном году участвует 7 общеобразовательных школ, в которых обучается 89 детей с РАС.

Однако, обучение в общеобразовательном классе вызывают определенные трудности для детей с РАС. Физическая организация среды, социальные ожидания и сенсорные требования оживленного и шумного класса могут оказаться слишком сложными для ребенка с РАС [8]. Более того, дети с РАС могут подвергаться издевательствам и их могут дразнить в классе из-за недостаточности их социальных навыков [7].

Несмотря на то, что у детей с РАС возникает много сложностей при обучении в инклюзивном классе, предполагается, что они могут с ними справиться, если ребенок с РАС академически успешен [8].

Исследования, однако, показывают, что это не всегда так, результаты чрезвычайно разнообразны и зачастую гораздо ниже, чем ожидалось. По мнению Humphrey and Lewis [8] даже, если дети с РАС имеют хорошее интеллектуальное развитие, они не в состоянии эффективно функционировать в общеобразовательном классе пока они не смогут понимать социальные правила и не научиться эффективно взаимодействовать с взрослыми и детьми.

В качестве формы обучения детей с аутизмом раз-

личные авторы склоняются к тому, что на первых этапах обучения более эффективным является обучение в специальных классах, где лучше можно учитывать особенности детей. Некоторые авторы предлагают при организации обучения детей с РАС опираться на принцип "обратной интеграции" [5]. В соответствии с этим принципом изначально ребенку с нарушениями предлагается среда и виды деятельности, наилучшим образом адаптированные к его способностям и возможностям. И только после этого можно переходить к его можно помещать в более сложную среду, например, обычный класс. Например, важно, чтобы педагоги, работающие с ребенком с аутизмом, имели положительное эмоциональное отношение к людям с аутистическими нарушениями.

Наш опыт также подтверждает, что обучение на начальном этапе в коррекционном классе, предваряющее инклюзивное обучение детей с РАС, больше соответствует потребностям и возможностям таких детей. При этом важно учитывать что, несмотря на то, что дети с РАС на первом этапе обучаются в отдельном классе, для всех детей должна быть обеспечена социальная интеграция в школе. Они могут пользоваться общей раздевалкой, школьной столовой, участвовать в общешкольных мероприятиях.

Такая организация учебного процесса позволяет решать поведенческие проблемы, возникающие в адаптационный период у детей с РАС, более эффективно.

Например, часто встречающаяся проблема использования ребенком крика на уроке как способа манипуляции. Ребенок может громко кричать каждый раз, когда он 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 ребенка и вовлечь его в происходящее на уроке. Такой прием возможно реализовать в малочисленном коррекционном классе, но практически невозможно в обычном классе, в котором обучается 25–30 человек.

В классе малой наполняемости можно создать оптимальные условия для дифференцированного подхода к обучению. Учитель может уделить больше времени каждому учащемуся.

Нами разработана и реализована модель обучения детей с РАС в общеобразовательной школе, в основе которой лежит принцип поэтапной смены образовательных сред. Для каждого ребенка усложнение среды происходит индивидуально от сильно структурированной среды коррекционного класса малой наполняемости к слабо структурированной среде инклюзивного класса.

В данной модели обучения детей с РАС в общеобразовательной школе используются разные формы (коррекционный класс малой наполняемости или обычный класс) в зависимости от готовности учащегося к переходу к более сложной форме обучения.

Подробное описание модели дано в ранее опубликованной нами статье [1]. Модель основана на организации образовательной среды школы, учитывающей особенности детей с РАС и позволяющей обеспечить комплексное коррекционно-развивающее воздействие с опорой на эмоционально-смысловой подход [3].

Научное исследование, проводившееся нами на базе общеобразовательной школы, подтвердило эффективность разработанной модели как для развития эмоционально-волевой сферы, так и для развития познавательных способностей и формирования учебных навыков у детей с РАС [6].

Полученные нами результаты также выявили, что если у учащегося с РАС после обучения в коррекционном классе остаются выраженные интеллектуальные проблемы (умственная отсталость) или выраженные аутичные черты ("тяжелый аутизм"), то обучение в инклюзивных классах как в режиме полной, так и в режиме частичной инклюзии не будет оптимальным для данного ребенка.

Одним из исследовательских инструментов анализа информации о нарушениях функционирования ребенка во взаимодействии и общении, получении и применении базисных учебных навыков является Международная классификация нарушений, ограничений и социальной недостаточности, принятая Всемирной организацией здравоохранения в 2001 году [2]. Нами были выбраны разделы, позволяющие оценить факторы активности ребенка и его участия в жизни общества.

В соответствии с МКФ "активность" включает в себя выполнение задачи или действия индивидом. "Участие" – это вовлечение индивида в жизненную ситуацию. "Ограничение активности" – это трудности в осуществлении активности, которые может испытывать индивид. "Ограничение возможности участия" – это проблемы, которые может испытывать индивид при вовлечении в жизненные ситуации.

В нашем исследовании мы не стали использовать оценку факторов окружающей среды, так как проводилась оценка функционирования детей только в школе, следовательно, условно можно считать эти факторы одинаковыми для всех обследуемых детей.

Для сбора первичной информации использовались данные наблюдений, диагностических обследований, результатов обучения и мониторинга успеваемости.

Для заполнения таблиц в соответствии с МКФ использованы следующие критерии:

0 – самостоятельно выполняет задание в заданное время (нет проблем)

1 – для выполнения задания требуется упрощенная индивидуальная инструкция, разъясняющая суть задания (легкие проблемы)

2 – для выполнения задания требуется использование индивидуальных средств (калькулятор, счетные материалы, карточки и т.п.) (умеренные проблемы)

3 – для выполнения задания требуется организующая помощь педагога на каждом этапе (тяжелые проблемы)

4 – выполнение задания недоступно (абсолютные проблемы)

Оценивание степени нарушения жизнедеятельности по МКФ проводилось по двум группам показателей: показателям взаимодействия и общения (МКФ-2001[d710-d729]) и показателям обучения и применения базисных навыков при обучении (МКФ-2001[d130-d179]).

Вошедшие в обследуемую группу дети обучались в коррекционных и инклюзивных классах средней общеобразовательной школы № 169 Московского института открытого образования с 2006–2007 по 2013–2014 учебный год. Всего в выборку на момент проведения исследования вошли 42 учащихся в возрасте от 6 лет 11 месяцев до 12 лет 3 месяцев. У всех детей отмечалось нарушение развития эмоционально-волевой сферы, нарушение познавательной деятельности, нарушение речи различной степени (ОНР 1–4), а также индивидуальные проблемы здоровья (нарушение зрения, слуха, эпилепсия и т.д.). Большая часть обследуемых детей (61,9%) имели первоначальный диагноз "детский аутизм" (F84.0 по МКБ-10).

При проведении исследования мы также проанализировали данные по результатам тестирования по рейтинговой шкале CARS [6]. В соответствии с полученными результатами по показателю "степень аутичности" вся группа детей была разбита на три подгруппы (тяжелый, средний и легкий аутизм и группа "нет аутизма") в зависимости от выраженности аутистических черт у детей.

Результаты обследования учащихся по показателям нарушения жизнедеятельности по МКФ приводятся в табл. 1.

По результатам тестирования мы получили, что нарушения взаимодействия и общения различаются для 1 группы (нет аутизма) и 2 и 3 групп (средний и тяжелый аутизм).

Таблица 1.

Показатели динамики степени нарушения взаимодействия и общения у учащихся обследуемой группы.

Показатели МКФ	Группа 1 (нет аутизма)		Группа 2 (легкий и средний аутизм)		Группа 3 (тяжелый аутизм)	
	Суммарный индекс (абс.)	Выраженность нарушений	Суммарный индекс (абс.)	Выраженность нарушений	Суммарный индекс (абс.)	Выраженность нарушений
Базисное взаимодействие (начало)	16,1	Умеренные	17,5	Умеренные	22	Тяжелые
Минимальное значение	10	Легкие	13	Умеренные	18	Тяжелые
Максимальное значение	24	Абсолютные	24	Абсолютные	24	Абсолютные
Базисное взаимодействие (конец)	10,9	Легкие	12,5	Умеренные	16	Тяжелые
Минимальное значение	5	Легкие	5	Легкие	6	Легкие
Максимальное значение	18	Тяжелые	18	Тяжелые	22	Тяжелые
Сложное взаимодействие (начало)	10,9	Умеренные	13,2	Умеренные	17,9	Тяжелые
Минимальное значение	5	Легкие	8	Легкие	13	Умеренные
Максимальное значение	15	Тяжелые	15	Тяжелые	20	Абсолютные
Сложное взаимодействие (конец)	5,3	Легкие	6,8	Легкие	12,3	Умеренные
Минимальное значение	3	Легкие	1	Легкие	5	Легкие
Максимальное значение	18	Тяжелые	10	Легкие	19	Тяжелые
Общение (начало)	12	Легкие	20,7	Умеренные	28,1	Тяжелые
Минимальное значение	6	Легкие	13	Легкие	20	Умеренные
Максимальное значение	18	Умеренные	27	Тяжелые	32	Абсолютные
Общение (конец)	7,4	Легкие	14,2	Умеренные	19,6	Умеренные
Минимальное значение	3	Легкие	4	Легкие	7	Легкие
Максимальное значение	14	Умеренные	22	Тяжелые	29	Тяжелые

Таблица 2.

Показатели динамики степени нарушения способности обучению базисным навыкам и их применения у учащихся обследуемой группы.

Показатели МКФ	Группа 1 (нет аутизма)		Группа 2 (легкий и средний аутизм)		Группа 3 (тяжелый аутизм)	
	Суммарный индекс (абс.)	Выраженность нарушений	Суммарный индекс (абс.)	Выраженность нарушений	Суммарный индекс (абс.)	Выраженность нарушений
Базисные навыки при обучении (начало)	9,9	Легкие	15,7	Умеренные	19,7	Тяжелые
Минимальное значение	0	Нет нарушений	12	Умеренные	7	Легкие
Максимальное значение	17	Тяжелые	19	Тяжелые	24	Абсолютные
Базисные навыки при обучении (конец)	5,1	Легкие	10,2	Умеренные	12,5	Умеренные
Минимальное значение	0	Нет нарушений	7	Легкие	2	Легкие
Максимальное значение	9		15	Умеренные	22	Тяжелые
Применение навыков (начало)	13,1	Легкие	20,8	Умеренные	23,9	Тяжелые
Минимальное значение	0	Нет нарушений	17	Умеренные	14	Умеренные
Максимальное значение	23	Умеренные	24	Тяжелые	28	Тяжелые
Применение навыков (конец)	8,0	Легкие	13,3	Легкие	15,4	Умеренные
Минимальное значение	0	Нет нарушений	7	Легкие	5	Легкие
Максимальное значение	16	Умеренные	17	Умеренные	24	Тяжелые

Разброс показателей нарушения взаимодействия незначителен, и нарушения по всем группам характеризуются как "умеренные" и "тяжелые".

Нарушения общения для первой группы характеризуются как "легкие", а разброс по показателям нарушения общения по группам более выражен.

Это связано с тем, что в МКФ общение определяется как восприятие и изложение сообщений, поддержание разговора и использование средств связи и техник общения. То есть оценивается прежде всего техническая сторона общения.

Взаимодействие же предполагает выполнение действий и требований комплексных взаимодействий с людьми (как знакомыми, так и незнакомыми) в соответствии с ситуацией и в социально приемлемой форме. Именно этот тип нарушений является наиболее выраженным во всех трех группах и требует коррекционного воздействия.

Вторая группа показателей нарушения жизнедеятельности – это нарушения обучению базисным навыкам и их применения.

Данные обследования по этим показателям приведены в табл. 2.

Несмотря на то, что в целом с увеличением значения показателя "степень аутичности" ребенка, сложности как при получении базисных навыков, так и при их применении также возрастают, во всех группах встречаются дети, имеющие умеренные и тяжелые нарушения. При этом, только в первой группе есть учащиеся, у которых нарушений не наблюдается.

Поэтому при организации обучения была необходима не только адаптация программ и методов обучения, использование методик, учитывающих конкретные затруднения учащихся и дополнительные коррекционно-развивающие занятия со специалистами (логопедом, дефектологом, нейропсихологом).

В целом динамику по результатам изменения функционирования по МКФ по всей выборке можно представить на диаграмме 1.

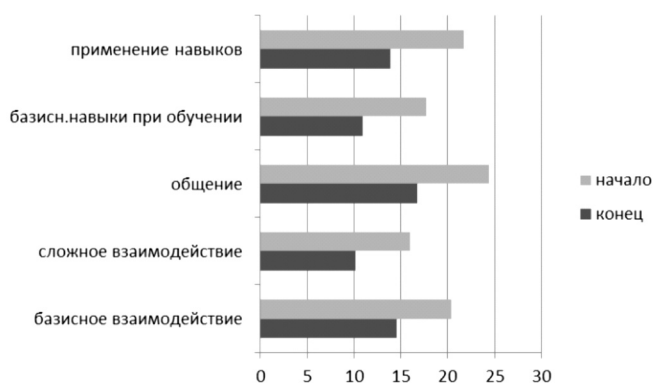


Диаграмма 1. Динамика показателей нарушения функционирования по критериям МКФ.

Таким образом, улучшение функционирования мы получили по всем выбранным показателям по МКФ (базисные навыки при обучении, применение навыков, общение, базисное и сложное взаимодействие).

Как мы уже отмечали, в МКФ при анализе общения оценивается прежде всего его техническая сторона общения. При анализе взаимодействия оцениваются комплексные взаимодействия с людьми в соответствии с ситуацией и в социально приемлемой форме. Именно поэтому, наибольшая положительная динамика была получена по показателю "общение". При этом наименьшая динамика получена по показателю "сложное взаимодействие", которое предполагает качественное изменение поведения учащегося с РАС, основанное на появлении новых аффективных смыслов, регулирующих это поведение.

Кроме того, положительная динамика по показателям "базисных навыков при обучении" и "применение навыков" свидетельствует об эффективности разработанных адаптированных программ обучения, при обучении по которым у учащихся удавалось сформировать навыки чтения, письма и счета и желание и умение применять эти навыки в повседневной жизни.

Таким образом, наше исследование показало, что при правильно организованном обучении детей с РАС удается значительным образом улучшить показатели функционирования по МКФ в областях общения, взаимодействия, обучения и применения базисных навыков. То есть уменьшается количество ограничений, препятствующих как социализации, так и обучению детей с РАС и подобными нарушениями развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева В.В., Волков А.А., Шаргородская Л.В. Обеспечение доступности образования и социализации детей с РАС и выраженными проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. С.В.Алехина. – М.: МГППУ, 2013, С.185–189.
2. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья: МКФ. Всемирная Организация Здравоохранения, 2001, 309 с.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода// Альманах института коррекционной педагогики РАО, вып. 2 [электронный ресурс]/ URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19#ccat> (дата обращения 10.04.2015).
4. "Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья"//Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 [электронный ресурс]/ URL: минобрнауки.рф/документы/5132 (дата обращения 10.09.2015).
5. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192 с.
6. Шаргородская Л.В. Использование оценки динамики аутистических проявлений для анализа эффективности инклюзивного обучения детей с расстройствами аутистического спектра// Сибирский педагогический журнал –2015 – №4 – с. 171–178.
7. Humphrey N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. [Support for Learning] No.23, pp. 41–7.
8. Humphrey N., Lewis S. (2008). 'Make me normal' The views and experiences of pupils on the autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. [Autism] No.12 (1), pp.23–46.