

Интеграция образования и психиатрической помощи детям с тяжелыми эмоционально-волевыми нарушениями: цели, стратегии и международный опыт

Совместный проект Медицинской газеты «Здоровье Украины XXI столетия» и отдела медико-социальных проблем терапии Украинского НИИ социальной и судебной психиатрии и наркологии, г. Киев

Процесс интеграции детей с аутизмом и другими нарушениями эмоционально-волевой сферы в общеобразовательную систему обучения (инклюзивное образование) – единственно верный путь социальной адаптации этой категории детей, по которому пошли развитые страны. Разнообразные стратегии инклюзии, которые применяются в процессе обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), позволяют построить процесс инклюзии на основе индивидуальных способностей и возможностей каждого ребенка, с учетом дефицита развития и характерных черт заболевания. Тенденции к внедрению инклюзивного образования (не на бумаге, а в реальной жизни) наметились и в Украине. В связи с этим специалистам, задействованным в данной сфере, будет интересен опыт стран, где процессы оказания психиатрической помощи и образования объединены уже давно.

Участники проекта

Доктор Лаура Диббл (Laura Dibble) – известный в США специалист по терапевтическим программам, совмещающим терапию и обучение детей с тяжелыми психическими расстройствами. Доктор Диббл основала специальную дневную терапевтическую программу, которая позволяет детям с тяжелыми эмоциональными нарушениями, РАС получить образование в наиболее благоприятных условиях.



Юлия М. Эрц-Нафтульева – член Израильской ассоциации сертифицированных аналитиков поведения Международной ассоциации поведенческого анализа, известный в Израиле и России специалист по прикладному поведенческому анализу и инклюзивному обучению детей с расстройствами спектра аутизма.



Введение в проблему

Юлия М. Эрц-Нафтульева:

– Включение детей с аутизмом в массовую образовательную систему в дошкольном и школьном возрасте может оказывать значительное влияние на их развитие, в частности повышение уровня речевых и коммуникативных навыков, навыков социализации и интеллектуального уровня. Большинство экспертов считают инклюзию гражданским правом, ответственным за формирование соответствующего социального развития, но для того чтобы инклюзия и обучение в среде нормально развивающихся сверстников были успешными, многим детям с РАС требуется специализированная помощь (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996; Harrower & Dunlap, 2001). Уровень предоставляемой поддержки и сопровождения должен варьировать на основе тяжести диагностических симптомов и нарушений в развитии ребенка с аутизмом, а также меняться со временем как функция продвижения ребенка и приобретения им необходимых навыков для обучения в естественной среде. Дети с РАС характеризуются специфическим видом расстройств речи и коммуникации, способностью и мотивацией к сотрудничеству, сенсорным восприятием. Ключевыми факторами в успешной инклюзии таких детей являются понимание сути данного заболевания и выбор педагогических методов для их обучения.

В отличие от детей с другими видами расстройств (например, с умственной отсталостью), большая часть пациентов с РАС могут успешно обучаться по общей школьной программе. Сохраненный интеллект, хорошая память, нормальное визуальное восприятие позволяют ребенку успешно осваивать академический материал (Joseph, Tager Flusberg & Lord, 2002). Аутичный ребенок

может преуспевать в математике, а иногда и опережать своих сверстников в этой области. Некоторые дети очень хорошо рисуют (у кого нет проблем с мелкой моторикой). Также многие довольно быстро приобретают навыки чтения и обучаются бегло читать, но чаще всего не понимают смысла прочитанного. Есть дети, которые имеют специфические области интереса, прекрасно вписывающиеся в рамки школьной программы, – ребенок может быть экспертом в истории Древнего Рима или астрономии.

С другой стороны, аутичные черты и проблемы восприятия являются серьезным препятствием при обучении в школе. Затруднения в установлении контакта со сверстниками, поверхностные и специфические межличностные отношения могут стать причиной социальной отстраненности как со стороны одноклассников, так и учителей. Ребенок, который игнорирует интересы сверстников и характеризуется чрезмерно навязчивым поведением, может оказаться изгоем в классе. Также дети со свойственным им проблематичным поведением являются «неприятным стимулом» для учителя и становятся «необучаемыми», «несносными» или «ненормальными». Неадекватное поведение, даже в самой легкой форме (выкрикивания в классе, раскачивание на стуле), может раздражать учителя и мешать вести урок, не говоря уже о более серьезных формах проблематичного поведения, таких как агрессия или аутоагрессия.

Кроме того, аутичным детям свойственны многочисленные речевые нарушения. У ребенка могут присутствовать серьезные проблемы с прагматикой (правильное использование речи), семантикой (ограниченный словарный запас) и морфологией (синтаксис и грамматика). Также часто наблюдаются нарушения в просодике и интонации. Ребенок может разговаривать монотонно, не умеет применять вопросительные интонации или в процессе разговора странно жестикулировать (Доленко, 2010). Помимо коммуникативных и речевых расстройств, дети с РАС имеют нарушения в сенсорном восприятии и обработке сенсорных стимулов (Aune, Burt & Gennaro, 2010). Эти нарушения могут стать причиной тревоги или привести к истерике, агрессии и крикам.

Инклюзивная среда обучения – это именно та среда, в которой сенсорные особенности детей с РАС могут не найти поддержки. Большое количество учеников в классах и маленькие пространства могут только усилить желание аутичного ребенка избежать телесных контактов, и даже случайное прикосновение одноклассника, вероятно, воспримется как нападение и вызовет агрессивную реакцию. Многие аутичные дети чрезвычайно чувствительны к шуму и громким звукам. Крики других учеников на перемене, шум в классе могут стать причиной ответных криков или вызвать самостимулятивное поведение, которое помогает ребенку с РАС отвлечься и успокоиться. Громкий голос учителя или плач другого ребенка в классе могут спровоцировать ответную эмоциональную реакцию, и аутичный ученик начнет плакать, кричать или, в худшем случае, разбрасывать предметы, толкаться.

Также можно встретить детей, которые отказываются выполнять различные художественные задания из-за отвращения

к клею, краскам. Ребенок будет пытаться всеми силами избежать таких заданий, убегая с урока или реагируя целенаправленной агрессивностью (Aune, Burt & Gennaro, 2010).

Сенсорные проблемы часто сопровождаются недоразвитием моторики и трудностями в координации движений. Дети затрудняются чувствовать границы своего тела и не осознают собственное месторасположение в пространстве, имеют неправильную осанку и не могут в полной мере выполнять моторные движения (например, на уроке физкультуры аутичный ребенок тяжело и медленно бежит, махая руками). Ребенку может быть сложно играть в мяч, классики и другие подвижные игры с одноклассниками вовсе не из-за социальной отстраненности, а из-за плохой моторики.

Отсутствие гибкости мышления также является характерной чертой детей с РАС. Вследствие ригидности мышления ученики могут заикливаться, плохо приспосабливаться к изменениям, затрудняются исправлять ошибки, им сложно справляться с частичными успехами или неудачами. Трудности в абстрактном мышлении, осознании скрытых и абстрактных предпосылок, понимании прочитанного, поиске способов для решения проблем, изложении выводов и выражении значимого мнения, неорганизованность – все это может стать причиной плохой успеваемости, подавленности и депрессии. Таким образом, для аутичного ребенка, который обучается по инклюзивной программе, часто требуется дополнительная психологическая или эмоциональная поддержка как в рамках, так и вне школы (Aune, Burt & Gennaro, 2010).

Опыт США

Лаура Диббл:

– Я являюсь руководителем университетской дневной терапевтической программы в городе Сиракузы (штат Нью-Йорк, США). Программа представляет собой терапию, направленную на создание условий для последующей инклюзии детей с тяжелыми эмоциональными нарушениями в общеобразовательные учебные заведения. Наша программа призвана помочь детям с аутистическим расстройством, имеющим высокий уровень когнитивного функционирования и тяжелые эмоционально-волевые нарушения.

История дневной терапевтической программы берет начало с 1960-х гг., когда был открыт Фермаунтский детский центр (Пенсильвания, США). До этого времени, в 40-50-х гг., в Фермаунте действовал центр социальной реабилитации, в котором проводили обучение слепых навыкам выполнения сельскохозяйственных работ. Таким образом, у нашего учреждения давняя история в области социальной реабилитации людей с особыми потребностями. В 1969 г. в детском центре северной части штата было организовано оказание медицинской помощи детям с особыми потребностями. Программа продемонстрировала свою высокую эффективность и успешно развивалась. Проект очень популярен в нашем штате в течение последних двадцати лет. Его поддерживает правительство штата, медицинская общественность, родители.

В настоящее время одной из целей программы является устранение препятствий

к получению образования детьми с тяжелыми эмоциональными нарушениями и разрушительными формами поведения. Это невозможно без создания определенных условий для обучения и проведения специальных терапевтических вмешательств.

Главная цель дневной терапевтической программы – дать детям возможность функционировать, получать образование и развиваться в наименее стесненных условиях, насколько это позволяет психическое расстройство. После завершения программы многие дети возвращаются в общеобразовательные школы, и тот факт, что такой цели удается достичь, свидетельствует о ее эффективности.

Интеграция систем психиатрической помощи детям и образования требует значительных финансовых ресурсов, что, однако, имеет очень важное значение для американского общества, которое поддерживает эти затраты. Данные статистики указывают на то, что если дети с эмоциональной нестабильностью и поведенческими нарушениями не получают своевременной психиатрической помощи и специальных образовательных услуг, обеспечивающих их социальную интеграцию, они с большей вероятностью могут стать преступниками или наркозависимыми, что в долгосрочной перспективе сопряжено с бременем гораздо больших затрат.

Наша программа предназначена для детей в возрасте 5-13 лет, которые страдают тяжелыми эмоциональными нарушениями. На нашей основной базе в учебном городке мы можем одновременно оказывать помощь 45 детям. Еще около 20 человек получают помощь в рамках программы на базе других учебных заведений. Показанием для включения в программу являются тяжелые эмоциональные расстройства. Диагноз по DSM-IV не имеет решающего значения. Среди учащихся преобладают дети с дефицитом внимания, разрушительным поведением, первичными расстройствами развития (расстройствами из спектра аутизма), нарушениями пищевого поведения.

Курирует дневную терапевтическую программу отдел психического здоровья округа Онондага (Сиракузы, Нью-Йорк, США). Управление программы психического здоровья в графстве, к числу которых относится и наша дневная терапевтическая программа для детей, осуществляет комиссар по охране психического здоровья. Непосредственно работу программы контролирует дирекция, состоящая из руководителя и двух заместителей. Другие сотрудники, которые принимают участие в проекте, – пять социальных работников, специалисты по уходу за ребенком и специальный педагог.

Каждый класс состоит из восьми учащихся, соответствующих критериям тяжелого эмоционального расстройства (SED Criteria Checklist). С каждым классом работают 2-3 специалиста по уходу за ребенком и специальный педагог. Детский психиатр является консультантом программы и работает неполный рабочий день, примерно 12 часов в неделю.

Первичный набор детей для дневной терапевтической программы осуществляется централизованно для всех школьных округов графства специальным комитетом.

В комитет дневной терапевтической программы входят представители всех его отделений, созданных в учебных округах, совета совместных образовательных услуг графства (BOCES), местных образовательных округов. BOCES обязан своим происхождением законодательному акту, разрешающему формирование промежуточных школьных округов. Принятый в 1948 г. акт

был направлен на создание условий объединения ресурсов в небольших сельских школьных округах с целью обеспечения услуг, которые в противном случае были бы экономически невыгодными, неэффективными или недоступными.

Если ребенок страдает эмоциональными расстройствами, которые являются показателями для оказания ему помощи в рамках нашей программы, он направляется на трехдневную диагностику, по результатам которой проводится медико-педагогическая оценка. Во время этой оценки ребенок получает терапию, посещает школьные занятия, его консультируют психиатр и психолог. Далее проводится заседание, на котором состояние ученика обсуждают специалисты, проводившие оценку его функционирования: директор дневной терапевтической программы, клинический психолог, специальный педагог, социальный работник, учитель физкультуры, работник по уходу за ребенком, представитель VOCES, медсестры. Также могут принимать участие родители и/или опекуны и другие представители обслуживающего персонала. Если ребенку отказывают в участии в программе, ему даются рекомендации в отношении более подходящих форм и места обучения. Комитет дневной терапевтической программы может обратиться к руководителям другой терапевтической или образовательной программы на территории округа.

Юлия М. Эрп-Нафтульева:

— Процесс обучения в инклюзивной среде подразумевает, что дети с РАС приобретают академические навыки — чтение, счет, письмо и другие — наравне со своими нормально развивающимися сверстниками. Однако целью инклюзии в случае включения ребенка с аутизмом не является получение знаний по общеобразовательной программе. Такой уровень доступен и при индивидуальном обучении. Инклюзивная среда позволяет ребенку с РАС не только приобрести знания, соответствующие учебной общеобразовательной программе, но и преодолеть сложности и проблемы, которые сопровождают его развитие (Harrower & Dunlap, 2001). На основе этого восприятия оценка начального уровня навыков позволяет дополнить индивидуальный план обучения ребенка и акцентировать педагогическую работу на развитии навыков речи, коммуникации, социального взаимодействия и др.

Низкий уровень развития того или иного навыка либо его отсутствие не являются показанием к тому, что ребенок не способен к инклюзии. Оценка навыков предоставляет возможность для педагога включить в программу обучения работу над развитием отсутствующих навыков либо «слабых сторон» и учесть эти затруднения при выборе методов и стратегий обучения в инклюзии (Sundberg, 2008).

Стратегии и методы инклюзии

В инклюзии детей с аутизмом применяется несколько разнообразных методических подходов, большая часть которых основывается на бихевиоральном — методике модификации поведения (ABA) (Leach, 2010).

Организация обучающей среды и структурализация учебной деятельности

Визуальное расписание. Эта стратегия часто используется для повышения предсказуемости и как альтернатива вербальным и письменным инструкциям. Переключенные с одного вида деятельности на другой часто бывает проблематично для некоторых детей с аутизмом и может вызвать протест в форме агрессии или неадекватного поведения (Harrower & Dunlap, 2001).

Процедура использования визуального расписания основывается на принципе манипуляции различными стимулами. В этой процедуре вербальные инструкции заменяются на визуальные и таким образом приобретают более конкретную форму.

Когда ребенок изначально знает, какие задания он будет выполнять и в какой последовательности, особенно когда более легкие и мотивационные задания следуют за более сложными, вероятность появления нежелательного поведения уменьшается.

Заранее выстроенное расписание урока помогает ученику мысленно подготовиться и сосредоточиться на подготовке сложных заданий, тогда как выполнение любимых

действий после сложных заданий является поощрением и мотивационным стимулом.

Процедура обучения происходит следующим образом: 1) перед началом занятий ребенку показывают визуальное расписание и объясняют, какие задания он должен выполнить в течение занятия; 2) затем ученику предоставляются материалы первого задания, которое изображено на карточке; 3) когда первое задание выполнено, учитель помогает ребенку убрать карточку этого задания с планшета и указывает на следующую; 4) после этого учитель предоставляет материалы для следующего задания и т.д.

Использование визуального расписания во время уроков или занятий помогает структурировать учебную деятельность и таким образом помочь аутичному ребенку лучше понимать происходящее, выполнять требуемые задания на постоянной основе и сотрудничать при переходе от одной деятельности к другой (Бонди и Фрост, 2011).

Праиминг. Цель данной стратегии — подготовить ученика к сложной ситуации, которая может возникнуть в инклюзии. Праиминг — это предварительное обучение необходимым навыкам, которые в ближайшем будущем понадобятся ребенку в общении со сверстниками или в процессе обучения по школьной программе. Например, если он испытывает трудности во время группового занятия, когда воспитательница рассказывает сказку, и обыгрывает сюжет, эту сказку можно ежедневно читать ребенку во время индивидуальных занятий, для того чтобы он смог принимать активное участие в сюжетной игре и взаимодействовать вместе со всей группой.

Опытный педагог (тьютор), который знаком с учеником, может заранее предугадать, в каких заданиях или требованиях у ребенка, возможно, возникнут трудности. Это могут быть проблемы с пониманием речи либо с академическими знаниями, в соблюдении социальных правил. Эти ситуации можно заранее подготовить и «пройти» вместе с учеником, для того чтобы он был готов к ним к тому времени, когда они произойдут в будущем (Harrower & Dunlap, 2001).

Кроме того, с помощью праиминга можно провести предварительное обучение академическим навыкам. Если ребенок во время домашних занятий учится писать не только печатными, но и прописными буквами, а его сверстники перейдут к прописям только через пару месяцев, это может повлиять на успеваемость ребенка в классе, а также уменьшить проблемы с поведением, которые возникают тогда, когда ему сложно справиться с новым материалом.

Праиминг может стать эффективной стратегией для предотвращения сложных поведенческих ситуаций, связанных с переходом от одной деятельности к другой, избеганием трудных заданий и медленным темпом приобретения навыков (Harrower & Dunlap, 2001). Также с помощью праиминга можно научить ученика поиску социально-приемлемых решений при возникновении проблем в общении со сверстниками, смоделировать ситуации, которые будут происходить в будущем, и обучить тому, как правильно себя вести.

Праиминг позволяет объединить индивидуальное обучение с общей групповой деятельностью, которая является привычным форматом получения знаний в системе образования. С помощью этой стратегии можно предотвратить поведенческие проблемы, которые возникают в процессе инклюзии, и помочь аутичному ребенку обучаться наравне со сверстниками (Hundert & Houghton, 1992).

«Поведенческий момент», или «последовательность требований с высокой вероятностью выполнения». Процедура использования «поведенческого момента» позволяет уменьшить нежелательное поведение при избегании заданий и требований и является эффективной эмпирически доказанной стратегией повышения способности реагировать на запросы среди лиц с ограниченными возможностями здоровья (Singer, Singer & Horner, 1987). Эта процедура основывается на включении немотивационных инструкций в серию мотивационных, которые ребенок должен выполнить.

Процедура происходит следующим образом: 1) учитель предлагает ученику выполнить серию инструкций, которые являются приятными и мотивационными для ребенка;

2) как только ребенок начинает выполнять эти инструкции и сотрудничает, учитель подключает какое-либо требование с низкой мотивацией; 3) если ученик выполняет данное требование, учитель поощряет ребенка и возвращается к мотивационным заданиям; 4) по мере того как ребенок учится выполнять требования с низкой мотивацией без сопротивления, количество более сложных требований увеличивается, а мотивационных заданий — постепенно уменьшается.

Такая процедура является эффективной стратегией не только для увеличения мотивации к выполнению академических заданий, но и для повышения частоты проявления инициативы к взаимодействию со сверстниками (Davis, Brady, Hamilton, McEvoy & Williams, 1994).

Использование подсказок. Стратегии подсказок способствуют увеличению скорости приобретения навыков у детей с аутизмом, а также являются необходимым компонентом для обучения навыкам проявления инициативы и обращения к окружающим. Подсказки применяются в дополнение к общему образовательному процессу, а также являются компонентом других методов обучения (Cooper, Heron & Heward, 2007). Сложности с пониманием и расшифровкой сигналов, происходящих в естественной среде (как вербальных инструкций, так и визуальных признаков, особенно в плане понимания социальных правил поведения, мимической реакции окружающих и т.д.), могут быть причиной того, что аутичный ребенок ведет себя неадекватно или не реагирует на обращенную к нему речь. Использование стратегий подсказок помогает ему не только вовремя и адекватно отреагировать, но и в будущем научиться отвечать на необходимые стимулы.

Чаще всего в инклюзии используются: 1) вербальные (словесные подсказки), с помощью которых ученику напоминают, что нужно сделать в той или иной ситуации и как отреагировать; 2) визуальные подсказки (карточки, символы, иконки), которые помогают ему понять абстрактные речевые понятия; 3) моделирование (демонстрация необходимого действия ребенку), с помощью которого он может повторить нужное действие в нужной ситуации; 4) использование вибрирующего приборчика, который незаметно от посторонних напоминает ученику обратиться к сверстнику в процессе совместной игры и т.д. (Taylor & Levin, 1998).

Применение подсказок требует определенного опыта и умения, основной частью которого являются стратегии постепенного уменьшения подсказок. Недостаточно один раз подсказать ребенку, что и как нужно делать в той или иной ситуации. Существует большая вероятность того, что аутичному ученику необходимы неоднократное повторение и интенсивное обучение. С другой стороны, частое использование одного и того же вида подсказки без уменьшения ее интенсивности может вызвать зависимость, и тогда он приучится реагировать только в том случае, если кто-то из окружающих говорит или показывает, что нужно делать. Для того чтобы предотвратить такую ситуацию, требуется постепенное снижение уровня и интенсивности подсказки, до полного ее исчезновения. Только с помощью постепенного прекращения использования подсказки можно научить ребенка реагировать на нужные стимулы и таким образом существенно повысить уровень навыков обучения и самостоятельности (Cooper, Heron & Heward, 2007).

Использование поощрений. Частое использование поощрений в процессе обучения является одним из компонентов поведенческой теории научения (Cooper, Heron & Heward, 2007; Lovaas, 1987). С помощью предоставления поощрения после необходимой речевой реакции или действия последнее закрепляется и начинает происходить на постоянной основе в тех условиях, в которых это поведение должно возникнуть. В АВА-методе применение поощрений — неотъемлемая часть индивидуального формата обучения и часто является единственным инструментом, который на начальном этапе помогает аутичному ученику научиться сотрудничать. Однако использование прямых или пищевых

поощрений, которое наблюдается в процессе индивидуального АВА-обучения, часто является неприемлемым в инклюзии. Ребенок, которого постоянно поощряют игрушками, конфетами или игрой в компьютер, может быть не принят сверстниками и вызывать нежелательное отношение. Для того чтобы обучение в инклюзии детей с РАС было не менее эффективным, чем в индивидуальном формате, в инклюзии используются отсроченные поощрения или же они предоставляются попеременно, варьирующимся образом (Dunlap & Johnson, 1985).

Отсроченные поощрения могут быть в виде системы жетонов, когда в течение обучения в качестве поощрения ученику предоставляется жетон (значок, наклейка, пуговица), и, набирая определенное их количество, он может выбрать тот мотивационный предмет или действие, которые являются для него самым ценным на данный момент (например, на перемене послушать музыку в наушниках в течение 15 минут). Также может использоваться система уровней, когда помимо жетонов ребенку предоставляют дополнительные знаки отличия или стимулы, с помощью которых он может получить доступ к более значительным поощрениям, но в более отдаленной перспективе времени. Например, если в течение занятий в школе ученик вел себя адекватно и агрессивное поведение отсутствовало полностью, то в конце дня он получает «звезду». Если на протяжении недели он накопил шесть «звезд», то на выходных идет вместе с родителями в луна-парк.

Предоставление более мелких поощрений, таких как похвалы, или жетонов на начальном этапе обучения может происходить часто, для того чтобы повысить мотивацию ребенка к обучению и создать условия, в которых он научится сотрудничать с окружающими его взрослыми и сверстниками. Однако со временем, чтобы не возникла зависимость от поощрений, оказание таковых переходит на переменный режим, когда мотивационные стимулы предоставляются реже, непредсказуемым образом или после выполнения целого комплекса заданий. Так же как и при использовании подсказок, важно, чтобы процесс отката от поощрений был постепенным, но происходил на постоянной основе (Dunlap & Johnson, 1985).

Обучение ключевым навыкам и естественное обучение

Естественное обучение и обучение ключевым навыкам — стратегии, основывающиеся на внутренней мотивации аутичного ребенка и включающие совместный выбор заданий, использование поощрений и моделирующих подсказок, а также естественных последствий, которые являются предметом интереса ученика (McGee, Almeida, Sulzer-Azaroff & Feldman, 1992; Pierce & Schreibman, 1995, 1997; Thorp, Stahmer & Schreibman, 1995). Данные стратегии концентрируются на применении языкового взаимодействия в естественной среде, которое основывается на разнообразии и функциональности стимулов в таковой (например, ситуация беседы на тему, интересную аутичному ребенку), поощрении и подкреплении словесной инициативы учащегося, соблюдении социальных правил при ведении беседы и концентрации на взаимодействии с коммуникативным партнером (Koegel, Koegel, Harrower & Carter, 1999; McGee, Morrier & Daly, 1999). В качестве ключевых рассматриваются навыки, приобретение которых позволит ребенку обучаться самостоятельно и более эффективно (например, навыки реагирования на множественные стимулы, самоуправления, самоинициации и др.). Интенсивное обучение ключевым навыкам в естественной среде выполняется с помощью стратегий естественного обучения, включающих мотивацию ученика, моделирование и предоставление естественных подкрепляющих стимулов. Данные стратегии часто используются в комплексе с другими, такими как «вмешательство посредством сверстников» и «стратегии самоуправления», о которых речь пойдет далее (Koegel, Koegel et al., 1999).

Продолжение на стр. 36.

Интеграция образования и психиатрической помощи детям с тяжелыми эмоционально-волевыми нарушениями: цели, стратегии и международный опыт

Продолжение. Начало на стр. 34.

«Социальные истории»

Метод «социальных историй» — это широко используемый метод терапии детей с РАС (Gray & Garand, 1993). Однако в литературе, посвященной его применению, содержатся данные, полученные в ходе проведения лишь незначительного количества узкоспециализированных экспериментальных исследований (Green et al., 2006). Чаще всего стратегия «социальных историй» комбинируется с применением подсказок, поощрений и стратегий самоуправления (Swaggart et al., 1995; Thiemann & Goldstein, 2001).

Создание «социальной истории» предполагает описание той или иной ситуации, в которой требуется адекватное поведение на основе социальных правил. Поскольку аутичные дети затрудняются в понимании и соблюдении социальных правил вследствие особенностей восприятия и социальной мотивации, этот метод позволяет изложить социальную ситуацию в конкретной и доступной форме и позволит научить ребенка, как правильно вести себя в ней.

Использование метода обычно включает следующие этапы:

1. Создание «социальной истории» — описание ситуации, в которой возникает сложность с пониманием контекста. Например, аутичный ребенок не понимает, почему над ним смеются сверстники. «Социальная история» расскажет о мальчике, который носит футболку наоборот, о том, что говорят ему его товарищи, как этот мальчик должен отреагировать и что сказать в ответ. История будет в виде написанного текста в сопровождении картинок.

2. Совместное прочтение истории с учеником.

3. Проверка понимания прочитанного и ситуации в целом — ребенок должен дать соответствующие ответы на вопросы об описываемой ситуации.

4. Обыгрывание ситуации, когда учитель в процессе выполняемых учеником действий оценивает, насколько тот ее понимает и как он может применять данный навык в спонтанной ситуации.

Применение такой стратегии в процессе инклюзии может способствовать уменьшению социально неадекватного поведения, как, например, неуместные вербальные замечания или вокализации, и увеличить частоту приемлемого поведения, такого как обращение с просьбой или комментарием к сверстнику (Chan & O'Reilly, 2008).

Включение посредством сверстников

В связи с характерным дефицитом развития навыков социального взаимодействия у детей с РАС предполагается, что привлечение нормально развивающихся сверстников к инклюзии — это потенциально полезный подход для облегчения включения аутичных детей в общеобразовательный класс. Привлечение сверстников для помощи в обучении учеников, страдающих аутизмом, дает потенциальную возможность снизить потребность в постоянном индивидуальном внимании взрослого и тем самым позволяет детям с РАС действовать более независимо и максимально соответствовать их типично развивающимся одногодкам (Putnam, 1993).

Такое посредничество заключается в том, что сверстник вместе с ребенком с РАС объединяются в пару для работы над одним учебным алгоритмом и сверстник помогает аутичному ученику путем использования таких принципов обучения, как четкие и мотивационные инструкции, подсказки и поощрения, то есть выступает в качестве тьютора (DuPaul & Eckert, 1998). Включение посредством сверстников зарекомендовало себя как эффективный метод для повышения способности к выполнению задач, уровня академических навыков и социального взаимодействия детей с ограниченными возможностями в инклюзивных классах (DuPaul & Henningson, 1993; Locke & Fuchs, 1995).

На начальном этапе взрослые члены педагогического коллектива осуществляют поддержку и руководят обучающим процессом, помогая «нормотипичному» сверстнику эффективно использовать обучающие стратегии, а аутичному ребенку — участвовать во взаимодействии. По мере того как взаимодействие между детьми закрепляется, присутствие и вмешательство взрослого уменьшаются и постепенно прекращаются.

В качестве дополнительного вида вмешательства посредством сверстников можно обозначить «кооперативное обучение». В ряде исследований показано, что обучение детей с аутизмом и их нормально развивающихся сверстников социальным и академическим навыкам в объединенных группах в инклюзивной среде приводит к повышению частоты, длительности и качества социальных взаимодействий (Kohler et al., 1995). Кооперативные учебные группы были использованы в инклюзивной классовой среде как учебный вид деятельности для повышения успеваемости и социального взаимодействия (Putnam, 1993). В одном из таких исследований Dugan et al. (1995) оценивали кооперативные учебные группы во время обучения в четвертом классе, где групповая деятельность заключалась в подборе ключевых слов и фактов, групповой активности, последующем обсуждении и резюмировании результатов всем классом. В итоге было отмечено улучшение баллов в тестировании и успеваемости, а также увеличение длительности взаимодействия между детьми с аутизмом и их нормально развивающимися сверстниками.

Согласно некоторым данным самым убедительным и доказанным видом вмешательства, который оказывает влияние на развитие навыков социализации, является инклюзия посредством сверстников (Goldstein, English, Shafer & Kaczmarek, 1992). В поведенческой литературе исследования именно этого вида терапии имеют наиболее существенную доказательную базу, самые четкие методологические и терапевтические результаты, а также наилучшие показатели в плане генерализации и поддержания обученного социального поведения. Эффективность вмешательства посредством сверстников очевидна не только исследователям этой области, но также родителям (которые описывают значительные достижения детей в этой области) и представителям политических структур (благодаря доступности и экономической выгоде такого вида образования).

Стратегии самоуправления

Одна из характерных черт, присущих ученикам с РАС, — отсутствие/недоразвитие навыков самоуправления, к примеру, трудности в направлении, контроле, подавлении или поддержании, а также обобщении поведения, что является необходимостью для приспособления в классовой среде, без внешней поддержки и структурирования другими людьми. Многие из таких детей не реагируют в достаточной степени на естественные стимулы в окружающей среде и часто зависят от подсказок и внешних поощрений, предоставляемых взрослыми (Wilkinson, 2008).

Важным преимуществом самоуправления является фокус на построении навыков, которые обучают детей быть более независимыми, уверенными в себе и ответственными за свое поведение в классе. Изучая техники самоуправления, учащиеся могут стать более саморегулируемыми и менее зависимыми от внешнего контроля и непрерывного сопровождения педагогами или сверстниками. Более того, обучение детей проявлять желательное поведение вместо нежелательного может дополнительно влиять на повышение успеваемости в учебе. Самоуправление считается ключевым навыком, который способствует обобщению адаптивного поведения, повышению независимости и приводит к значительному

прогрессу в инклюзии детей с РАС (Wilkinson, 2008).

Стратегия самоуправления включает обучение ребенка тому, как отличать желательное поведение от нежелательного, оценивать свое поведение, контролировать его по прошествии времени и усиливать/подкреплять собственное поведение при предварительных заданных критериях (Hagower & Dunlap, 2001).

Этапы процедуры применения стратегии самоуправления (Wilkinson, 2008).

1. **Определение целевого поведения.** Это четкое и конкретное описание поведения, которое является целью вмешательства. Например, такие проявления целевого поведения, как «быть хорошим» или «не отвлекаться», являются широкими и относительно неясными терминами, тогда как «подними руку, если хочешь что-то сказать» и «смотри в тетрадь» являются более конкретными. Несмотря на то что вмешательство методом самоуправления может быть использовано для снижения проблемного поведения, лучше устанавливать и контролировать подходящее, желательное поведение, чем нежелательное. То есть описание целевого поведения должно содержать описание действий, которые ученику следует делать, а не того, чего ему делать не следует. Это создает положительное и конструктивное альтернативное поведение.

2. **Определение частоты наблюдения за поведением.** Метод позволяет определить промежутки времени, когда ребенок будет наблюдать собственное поведение. К примеру, если целью является снизить частоту проблемного/вызывающего поведения, ученик будет осуществлять самоконтроль замены нежелательного поведения желательным чаще. Как только подходящая частота наблюдений определена, принимается решение о типе сигнала, который будет использоваться, чтобы дать ребенку импульс к самонаблюдению и регистрации своего поведения. В условиях класса это обычно предполагает использование вербальных или невербальных подсказок извне (будильник, вибрирующее устройство, жест или инструкция учителя и т.д.).

3. **Выбор желаемого вознаграждения, приемлемого в школьных условиях.** Ученик выбирает несколько видов деятельности, которые являются для него мотивационными, и передает список учителю, тогда как учитель должен удостовериться, что виды данной деятельности действительно доступны в инклюзивной среде и относятся к мотивационным.

4. **Подготовка таблицы для записи.** Наиболее популярным методом регистрации самоуправления в школьных условиях является создание бумажного опросника или таблицы. Эта таблица содержит соответствующие академические или поведенческие цели, достижение которых ребенок должен регистрировать самостоятельно, во время поступления сигнала по заранее обозначенному графику.

5. **Предварительная практика.** Еще до непосредственного начала применения процедуры самоуправления в инклюзивной среде ученик практикуется использовать ее в формате обучения один на один с учителем.

6. **Применение стратегии в естественной инклюзивной среде и мониторинг прогресса.** В процессе использования стратегии самоуправления на постоянной основе анализируются записи ребенка и проводится оценка выполнения им нужных действий. Если самоконтролирующие действия выполняются неправильно, с учеником проводится дополнительный тренинг в индивидуальном формате.

7. **Анализ прогресса в программе самоконтроля.** Данный этап требует анализа, достигаются ли с помощью стратегии поведенческие цели. Если цели достигнуты, следует взвесить коррекцию поведенческого плана и введение новых целей. Если цели

не достигнуты, необходимы пересмотр процедуры и введение дополнительных компонентов.

8. **Предоставление поощрений.** Важной составляющей самоуправления является наличие награды. Несмотря на то что самоконтроль может быть эффективным и без средств поощрения, установление целей и выбор детьми мотивационных стимулов делают вмешательство более мотивирующим и увеличивают вероятность положительного воздействия на поведение. Очень важно, чтобы в случае достижения ежедневной поведенческой цели ученику были обеспечены именно те стимулы, которые были с ними согласованы.

9. **Включение родителей в процесс коррекции поведения.** Передача таблиц, которые содержат информацию о поведении ученика в течение дня, может существенно повысить эффективность процедуры, так как родители ребенка смогут поддерживать вмешательство в домашних условиях и продолжать работать над коррекцией его поведения.

10. **Постепенное прекращение использования стратегии самоконтроля с помощью уменьшения контроля стимулов и отсрочки в предоставлении поощрений.** С целью снизить ориентированность на внешние сигналы программу можно постепенно завершать, как только желаемое поведение будет закреплено. Как правило, это подразумевает увеличение временного интервала между подсказками или сокращение количества интервалов. Конечной целью является независимый самоконтроль ученика его собственного поведения без подсказок и напоминаний со стороны окружающих. Как только ребенок приобретает навык самоуправления как ключевой, он сможет применять его в других ситуациях и условиях, тем самым облегчая обобщение соответствующих навыков в будущих условиях среды с минимальным участием окружающих или полностью самостоятельно (Wilkinson, 2008).

Стратегии, которые применяются для инклюзии детей с аутизмом, могут использоваться в комплексе и видоизменяться в процессе применения. При рассмотрении инклюзии как процесса, в котором аутичный ученик развивается и приобретает необходимые навыки для обучения в инклюзивной среде, можно представить используемые стратегии в виде спектра, который берет начало от наиболее базисных стратегий, требующих постоянного сопровождения взрослого и структуризации окружающей среды или специфической организации видов деятельности, до полного и самостоятельного включения ребенка с РАС в нормативную обучающую среду, что и является конечной целью процесса инклюзии (рис.).



Рис. Этапы инклюзии детей с аутизмом

В следующем номере «Неврология. Психиатрия. Психотерапия» тема интеграции психиатрической помощи в образовательную среду будет продолжена.

На примере организации такого вида помощи в США будут рассмотрены такие аспекты проблемы, как социальное взаимодействие со сверстниками, нарушения активности и внимания, импульсивность, эмоциональная лабильность, а также вопросы подготовки тьюторов для работы с детьми в школе и медикаментозная терапия.

Подготовили **Игорь Марценковский, Марина Нестеренко, Дмитрий Молчанов**