

Інтегрування дитини з аутизмом до навчання у масовому навчальному закладі (mainstreaming): досвід однієї школи

Чарльз Вебер
Університет Калгарі,
Альберта, Канада

Для навчання дітей з функціональним аутизмом (higher functioning autistic disorder – DF-AD) існує велика кількість різноманітних форм освіти у звичайних державних навчальних закладах. Таких дітей можна побачити в ресурсних кабінетах для дітей з обмеженими навчальними можливостями (learning disability resource rooms), в окремих класах для дітей з розладами поведінки (behaviour disorders self-contained classrooms), у спеціальних класах для навчання аутичних дітей (autism classrooms), і навіть у звичайних класах серед загального потоку дітей (mainstream). Необхідність цілої низки форм організації освіти для учнів з функціональним аутизмом пояснюється тим, що вони поділяють певні характеристики, властиві дітям і молоді з іншими типами особливих потреб. Як правило, вони мають коефіцієнт розумового розвитку (IQ) вище 70 (Фріман, Лукас і Рітво (Freeman, Lucas, Forness, & Ritvo), 1985; Ван Бургундієн і Месібов (Van Bourgondien & Mesibov), 1987) і володіють навичками усного мовлення (Тсай і Скотт-Міллер (Tsai & Scott-Miller), 1988). Фіксуються також мовленнєві порушення та проблеми соціальної взаємодії/поведінки (Бартак і Руттер (Bartak & Rutter), 1976; Рамсі, Рапопорт і Сірі (Rumsey, Rapoport, & Sceery), 1985). Крім того, багато учнів із функціональним аутизмом виявляють риси, які вважаються більш типовими саме для цієї категорії порушень, тобто аутизму, наприклад: надмірна вибірковість стимулу (stimulus overselectivity), обмежена мотивація, самостимулюючі реакції (self-stimulating responses) та ехолоалія (Майлз, Констант, Сімпсон і Карлсон (Myles, Constant, Simpson, & Carlson), 1989). Наведені характеристики складають типову картину функціонального аутизму, але кожна дитина унікальна, і тому для учня з таким порушенням можуть бути властиві всі ці навички й вади або лише деякі з них.

Беручи до уваги наявність різноманітних характеристик, учителі аутичних дітей часто із запитують "Чого я маю навчати?" (Скотт і Джилліам (Scott & Gilliam), 1987). На нього немає простої відповіді, а навчальні плани і програми, які розробляються спеціально для таких учнів на комерційних засадах, переважно відсутні (Сімпсон і Реган (Simpson & Regan), 1986). Тому, як і раніше, педагоги мають обмінюватися досвідом роботи з дітьми із функціональним аутизмом, ділитися своїми успіхами та невдачами, що надалі створюватиме основу для ефективніше навчання дітей і молоді з аутизмом. Саме таку мету ставить перед собою автор цієї статті, презентуючи досвід інтеграції Грега, хлопчика з аутичною поведінкою, до початкової школи ім. Вагнера (Wagner Elementary School) у місті Найпавін (Niipavin) у провінції Саскачеван, Канада.

Грег відвідує початкову школу ім. Вагнера вже 8 років. За цей час 2 роки він навчався у підготовчому класі, за рік проходив програму з першого по п'ятий клас, і на час написання цієї статті, другий рік поспіль, перебуває в шостому класі.

Загалом упродовж цього періоду його навчали й допомагали різні вчителі, асистенти вчителя, тьютори і волонтери. Батьки хлопчика завжди наполягали на направленні його до звичайної державної школи, хоча вже з раннього віку помічали, що їхній син відрізняється від однолітків, наприклад, коли той виявляв слабкі навички

зв'язного мовлення або нерозбірливо розмовляв сам із собою. Прийняття до місцевої школи і подальша часткова інтеграція хлопчика до звичайного класу потребували постійної підтримки з боку батьків і старших братів Грега, які відігравали роль домашніх учителів, робили аудіозаписи уроків, що їх Грег мав прослухати перед сном, допомагали готуватися до екзаменів, підтримували регулярні контакти з учителями і мали вдома комплект шкільних підручників, щоб допомагати Грегу виконувати домашні завдання. Батьки не втрачають оптимізму й позитивно розцінюють шанси свого сина жити порівняно нормальним життям та прагнуть допомогти йому стати якомога незалежнішим. З цією метою родина залучила хлопчика до занять у недільній школі, стежить за тим, щоб він брав участь у різноманітних заходах і святкових подіях у громаді та придбала комп'ютер та інше супровідне устаткування для використання вдома.

Батьки не втрачають оптимізму
й позитивно розцінюють шанси хлопчика
жити порівняно нормальним життям
та прагнуть допомогти йому
стати якомога більш незалежнішим.

Грег

Найбільша проблема Грега – його слабкі навички усного мовлення. Його мова обмежена. У процесі мовлення хлопчик часто використовує невідповідну висоту голосу, розмовляє надто тихо або надто голосно, "змазує" слова, вимовляючи їх нерозбірливо, та пропускає важливі слова в реченнях. Багато слів він вимовляє неправильно, заміняє означений артикль the особовими присвійними займенниками, наприклад "мій" або "його" та на більшість запитань відповідає одним-двома словами.

Попри труднощі мови, у школі Грег навчився читати, щоправда на рівні третього класу. Але йому складно зрозуміти, що читання може слугувати для збирання інформації. Крім того, схоже, йому важко запам'ятовувати щойно прочитане. Як наслідок вад читання, йому важко даються теми і предмети, для опанування яких необхідно читати для збору інформації.

Вчителі Грега зазначають, що йому складно узагальнювати матеріал, переносючи його з однієї ситуації на іншу. Вони помічають, що в процесі роботи за усними інструкціями вчителя хлопчик часто не розуміє їх мети, зокрема якщо йому надається низка послідовних інструкцій. Складається враження, що в таких випадках він розуміє, що від нього вимагається певна комунікативна реакція, але він не відповідає і не просить докладніших пояснень. Тому, зазвичай, учитель має повторювати для нього завдання. Грегу також складно розрізняти спеціальні запитання, що розпочинаються запитальними словами "що", "чому", "де", "коли", "хто" тощо. Коли вчитель звертається із запитанням до групи учнів, Грег також піднімає руку разом із однокласниками, не знаючи відповіді, і вчителі часто не можуть одразу визначити, чи розуміє він про що йдеться на уроці. Крім того, вчителі помітили, що Грег краще реагує на індивідуальне навчання, ніж на роботу в малій групі, почасти тому, що в процесі індивідуального навчання краще розуміє усні інструкції й тому, що схильний приймати допомогу однокласників, коли ті, намагаючись підтримати хлопчика, виконують завдання за нього.

Наведені перешкоди для комунікації і навчання негативно позначаються на якості взаємостосунків Грега з іншими людьми. Хлопчикові потрібен деякий час, щоб певним чином відреагувати на появу нових людей в своєму оточенні, й він часто не помічає присутності гостей у школі. При прямому зоровому контакті Грег відчувається некомфортно, особливо з незнайомими людьми.

Водночас, Грег має низку особистісних рис, які уможливають його інтеграцію до звичайного класного колективу. Він уважний, добре поводить себе на уроці і старається

брати участь у шкільних заходах. Хлопчик рідко проявляє злість та невдоволення і здатен помічати власні помилки і жартувати над ними. Він добре реагує на т'ютора – вчительку, яка допомагає йому вже п'ятий рік поспіль. Завдяки цим рисам інші діти добре сприймають присутність Грега в школі, і, здається, ставляться до нього зі щирою приязню.

Грегу подобається кілька навчальних предметів, і зокрема – математика, хоча йому й складно дається розв'язання задач. Хлопчикові також подобаються заняття з правопису, правда він не може правильно записувати речення під диктовку. Він радіє урокам музики й співає голосно, але монотонно й порівняно нерозбірливо. До того ж, хлопчик із задоволенням працює на класному комп'ютері.

Персонал школи помічає деяких прогрес у розвитку комунікативних навичок Грега, й це додає їм сили. Його вимова покращилася, він більше не розмовляє нерозбірливо сам із собою і почав частіше говорити в школі спонтанно. Ще він читає вголос для інших учнів, хоч і не виразно. На час підготовки цього матеріалу ехололія спостерігалася в його поведінці зазвичай лише тоді, коли хлопчик не знав відповіді на запитання, і він сам почав ставити запитання на уроці.

Сильні риси Грега продовжують розвиватися, чому немало сприяє атмосфера навчального закладу, для якої характерна ефективна комунікація між учителями хлопчика й допоміжним персоналом у процесі складання й реалізації його навчальної програми. Персонал школи намагається підтримувати дружній клімат, послідовно сприяє формуванню позитивної самооцінки в учнів і заохочує батьків до активної участі в справах навчального закладу; а в разі порушення дисципліни замість тілесних покарань застосовуються інші виховні методи (natural consequences – досл. природні наслідки).

Методика навчання

Над розробленням навчальної програми для Грега спільно працювали педагоги початкової школи ім. Вагнера, працівники центрального офісу шкільного відділу міста Найпавін та батьки хлопчика. Подальша практика довела ефективність окремих аспектів навчальної програми а, з іншого боку, допомогла виявити деякі її недоліки. Всі члени команди сходяться на тому, що навчання Грега має бути передусім спрямоване на розвиток його життєвих навичок, необхідних удома, в школі та громаді. Таким чином, навчальний матеріал має безпосередньо стосуватися повсякденного життя.

Всі члени команди сходяться на тому, що навчання Грега має бути передусім спрямоване на розвиток його життєвих навичок, необхідних удома, в школі та громаді.

Тому методика навчання орієнтується на покращення комунікації, при цьому основний акцент зроблено на передачі смислу, й ця мета вважається більш пріоритетною порівняно з вдосконаленням артикуляції Грега й структури його речень. Відповідно, вчителі намагаються уникати виправлення мовних помилок і натомість надають приклади прийнятних типових виразів (speech pattern), використовуючи вжиті хлопчиком слова у своїх відповідях. Вони також хвалять його за правильні відповіді, навіть якщо він припускається граматичних чи фонетичних помилок. Крім того, обрана методика для проведення занять з Грегом включає використання прийомів ефективної роботи із запитаннями, наприклад, формулювання низки запитань, кожне з яких передбачає пошук певного невеликого обсягу інформації; ретельне продумування послідовності запитань; надання більше часу для відповіді, ніж це роблять вчителі зазвичай; робота з уточнюючими запитаннями; та необхідність твердо, але доброзичливо, вимагати від Грега належних відповідей на запитання з тим, щоб він розумів, що обидва види мовлення – письмове та усне – несуть іншим людям важливу інформацію.

Вчителі дійшли висновку, що Грег потребує індивідуалізованої навчальної програми. Завдяки допомозі волонтерів, асистентів учителя та т'юторів Грег має змогу на практиці відпрацьовувати навички читання вголос, орфографії та письма і долати вади великої моторики в процесі виконання ретельно дібраних вправ та ігор. Школа купує і використовує спеціальні матеріали, які дають змогу цілеспрямовано працювати над окремими аспектами навчання хлопчика, що потребують особливої уваги, наприклад: розуміння і виконання інструкцій учителя; дотримання фонетичних правил, у тому числі вимови закінчень слів; розуміння прочитаного матеріалу, використання описової мови; формулювання спеціальних запитань за допомогою запитальних слів "хто", "що", "де" і т.п., та правильне вживання особових займенників, граматичних часів дієслова та лексики.

Вчителі і батьки Грега вирішили, що певну індивідуалізацію його навчальної програми необхідно врівноважувати залученням до загального навчального процесу та життя школи. Таким чином, у міру своїх можливостей, всі предмети, крім мовних дисциплін, хлопчик вивчає разом з однокласниками; разом із класом ходить у турпоходи, на екскурсії, відвідує інші міста Саскачевану, бере участь у шкільних спортивних змаганнях. При цьому передбачається, що він має дотримуватися тих самих норм поведінки, що й інші учні. Грег бере участь у всіх різдвяних концертах, які влаштовуються в навчальному закладі, виступах шкільного колективу на музичних фестивалях, обмінюється вітальними листівками на день св. Валентина та долучається до інших подій. Його роботи виставляються на стендах, включаються до шкільного бюлетеня, який виходить щомісяця, та демонструються в дні відкритих дверей поряд із роботами однокласників. Кожного місяця в школі влаштовуються загальні збори, де урочисто відзначаються гарні риси й особисті досягнення учнів, наприклад, бажання й готовність прийти на допомогу іншому, вміння працювати в колективі, знаходити спільну мову з оточуючими людьми, бути оптимістом або старанно працювати. Під час таких зборів Грега, з поміж інших дітей, також запрошують вийти в центр, і йому аплодує вся школа.

Педагогічний колектив звертає увагу на позитивні результати взаємонавчання. За кожної нагоди вчителі залучають Грега до групової роботи, щоб, спостерігаючи за діями однокласників і слухаючи їх, хлопчик учився розуміти навчальне завдання і спосіб його виконання (get cues). Вони відзначають, що інші учні зазвичай намагаються спонукати Грега до роботи і допомагають йому із розв'язанням завдань, хоча іноді такої допомоги буває більше, ніж він потребує. Щоб посилити ефект взаємонавчання, учням, які допомагають хлопчикові, вчителі пояснюють у чому полягає навчальна мета, що вони мають повторювати вказівки/інструкції для Грега, і що темп роботи має бути повільнішим, ніж звичайно. На додаток до методики взаємонавчання та за аналогією з нею, хлопчик також включений до загальношкільної системи шефства, коли двоє старших учнів беруть під опіку двох молодших дітей. У таких четвірках товариші мають наглядати одне за одним під час (а) перерв, де шефи та їхні молодші підопічні учні спілкуються одне з одним (buddy recess); шкільної спортивної програми в середині дня; яка замість суперництва орієнтується на розвиток участі й співпраці; (б) позакласних занять з читання, коли товариші читають одне одному; та (в) спеціально організованих подій, наприклад, зимового фестивалю чи виїзного спортивно-розважального свята навесні. Завдяки практиці взаємонавчання в початковій школі ім. Вагнера Грег має змогу навчатися в інших дітей, а іншим дітям – зрозуміти порушення хлопчика; вона також допомагає покращувати академічні навички дітей, які виступають у ролі т'юторів Грега, підтримуючи його в навчанні, та розвивати його власні навички. Коли хлопчик був у четвертому класі, один зі старших учнів навчав його користуватися простою комп'ютерною мовою Lego, щоб краще розв'язувати задачі, і отримував за це заліки з

комп'ютерних наук. Цей приклад ще раз доводить обопільну корисність методики взаємонавчання.

Учителі й допоміжні працівники також використовують низку інших навчальних стратегій. Зокрема, Грег краще відповідає на письмові запитання, ніж усні, хоча йому складно дається як усна, так і письмова мова. Вони намагаються посилювати ефективність письмової інформації за допомогою фотографій, наочності, аудіо- та відеозаписів, уривків із фільмів та предметів, якими можна маніпулювати. Щоб надати інформації реального характеру і зробити її актуальнішою для поточного моменту, використовуються конкретні предмети; і дійсно, Грег уперше почав відповідати в підготовчому класі після занять із використанням дерев'яних букв і цифр. Часто усні інструкції й запитання необхідно повторювати, спрощувати і перефразувати. Різноманітні історії та розповіді стають для Грега більш реальними, якщо він бере участь в їх інсценуванні, особливо із використанням реквізиту. Під час керованого читання (guided reading) запитання ставляться не наприкінці сторінки, а одразу після прочитання речення, яке містить відповідь, а після прочитання сторінки або розповіді цілком запитання і відповіді повторюються знову для закріплення інформації. На думку вчителів, кожен урок корисно починати з повторення матеріалу попередніх днів. Крім того, щотижня в школі відбуваються місцеві екскурсії, наприклад, до бобрової греблі, хлібної крамниці, пошти, продовольчого магазину, або розташованої неподалік греблі ГЕС, коли Грег має змогу на практиці вдосконалювати свої життєві навички в різних ситуаціях та усвідомити зв'язки між темами, які вивчаються в межах різних дисциплін. Після кожної екскурсії хлопчик допомагає своєму тьюторові скласти розповідь про те, що вони бачили разом, та малює ілюстрації до неї. У роботі з Грегом застосовується система балів, яка сприяє формуванню точності й акуратності, розвитку навичок мовлення і слухання та відіграє роль ефективного мотиваційного чинника. Після накопичення певної кількості балів хлопчик отримує спеціальну нагороду. В якості такої нагороди іноді використовується певний символічний значок, але, зважаючи на те, що соціальні стимули в реальному житті мають більшу вагу, нагородою також може бути екскурсія, можливість пограти в улюблену гру або проста похвала. Крім того, використання настільних ігор і пазлів допомагає хлопчикові зрозуміти значення слів, схожість і відмінність та причинно-наслідкові зв'язки. Водночас, робота на деяких час припиняється, коли він виявляє неуважність чи невдоволення.

У роботі з Грегом застосовується система балів, яка сприяє формуванню точності й акуратності, та розвитку навичок мовлення і слухання та відіграє роль ефективного мотиваційного чинника.

Серед інших також добре зарекомендувала себе практика обміну нотатками між школою і родиною, куди вноситься інформація про основні події дня, особливі досягнення, виконані завдання і запитання, на які необхідно відповісти. На основі цих нотаток будується навчання і спілкування з Грегом удома і в школі. Батькам надаються щотижневі табелі з даними про прогрес хлопчика. Поступово вчителі дійшли висновку, що в його випадку стандартизовані групові тести не дають змоги отримати точні дані, й це зумовило необхідність індивідуалізованого тестування. Завдяки регулярним контактам між школою і родиною Грег отримує постійну підтримку в навчанні з боку своїх близьких. Батьки були залучені до вироблення цілей навчальної програми хлопчика. І, наостанок, учителі постійно поповнюють свою добірку матеріалів про аутизм, куди також вносяться дані про прогрес Грега, і якою також користуються фахівці з педагогічної психології, логопеди, тьютори та інші педагоги.

Висновок

Досвід залучення Грега до навчання в початковій школі ім. Вагнера є специфічним саме для нього з кількох причин. Зокрема, люди з аутизмом тією чи іншою мірою різняться за своїми індивідуальними характеристиками, тому деякі труднощі Грега властиві тільки йому. Одним із найбільш позитивних чинників – готовність батьків хлопчика й персоналу школи до співпраці. Крім того, абсолютно всі однокласники приймають його, що пояснюється приємним характером хлопчика, намаганнями вчителів формувати в дітей толерантне ставлення до людей з обмеженими можливостями й допомагати зрозуміти їх, відкритістю й неупередженістю дітей та спільними зусиллями всіх дорослих, які постійно підтримують доброзичливу атмосферу в школі.

Але водночас, ця стаття із представленим у ній позитивним досвідом роботи школи та успіхами Грега є лише прикладом, а отже необхідно, щоб учителі, які працюють із такими дітьми, поповнювали окреслені в ній методики своїми власними та ділилися ними із загальною педагогічною спільнотою.

- Bartak, L., & Rutter, M. (1976). Differences between mentally retarded and normally intelligent autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 6, 109-120.
- Freeman, B. J., Lucas, J.C., Forness, S.R., & Ritvo, E.R (1985). Cognitive processing of high-functioning autistic children: Comparing the K-ABC and the WISC-R. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 4, 357-362.
- Myles, B., Constant. J., Simpson. R., & Carlson. J. (1989). Educational assessment of students with higher-functioning autistic disorder. *Focus on Autistic Behavior*, 4(1), 1-14.
- Rumsey, J.M., Rapoport, J.L., & Sceery, W.R. (1985). Autistic children as adults: Psychiatric, social and behavioral outcomes. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 465-473.
- Scott, B.S., & Gilliam, J.E. (1987). Curriculum as a management tool for students with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 2(1), 1-8.
- Simpson, R., & Regan, M. (1986). *Management of autistic behavior*. Austin, TX; PRO-ED.
- Tsai, L.Y., & Scott-Miller, D. (1988). Higher functioning autistic disorder. *Focus on Autistic Behavior*, 2(6), 1-8.
- Van Bourgondien. M.E., & Mesibov, G.B. (1987). Humor in high-functioning autistic adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 417-424.