

**Аутизм, интенсивные интересы и поддержка
в школе: от напрасных усилий к общему
пониманию**

Портал «Все включены» представляет вашему вниманию статью Ребекки Вуд «Аутизм, интенсивные интересы и поддержка в школе: от напрасных усилий к общему пониманию».

Ребекка Вуд

Наличие интенсивных, или особых интересов и стремление сосредоточиться на интересующем занятии при одновременном исключении из внимания других тем связаны с особенностями аутистического познания, которое иногда называют «монотропизмом». Несмотря на некоторые недостатки и негативные ассоциации, связанные с необходимостью нежелательных повторений, имеется целый ряд образовательных и долгосрочных преимуществ для аутичных детей. Вместе с тем, несмотря на усилия со стороны части школьного персонала по оказанию поддержки детям с аутизмом, процессы включения детей-аутистов в школьную программу и дополнительные занятия с ними все еще требуют существенного улучшения.

Поэтому в данной статье, подготовленной на основе эмпирических примеров из тематического исследования, проведенного в пяти общеобразовательных начальных школах Англии, и результатов проведенного тематического анализа, я рассматриваю роль и функции, связанные с особыми интересами десяти участвующих в программе исследования детей-аутистов, с учетом мнения школьного персонала (36), родителей (10) и отобранных для участия в исследовании десяти взрослых людей с аутизмом (10). Я описываю в статье, как школьный персонал реагировал на повышенные интересы детей-аутистов, и рассуждаю о том, как принятие этой когнитивной черты может быть связано с целым рядом образовательных, социальных и эмоциональных преимуществ для детей, а также с меньшей трудоемкостью, более чуткой и квалифицированной поддержкой этих детей со стороны школьного персонала, в том числе с сокращением усилий, связанных с побуждением к участию в обучении и необходимостью повторения заданий.

Кроме того, проведя сравнение интересов и мотиваций всех детей в школе, я пришла к выводу, что аутичные дети в частности и все дети в целом могли бы получить пользу из более глубокого подхода к процессу познания, и что такой подход может с пользой применяться в учебных программах и педагогической практике.

Введение

Повышенная сосредоточенность внимания на конкретном предмете или деятельности рассматривается как определяющий признак аутизма, и ряд публикаций по вопросам аутизма посвящен анализу ролей и проявлений предрасположенности к аутизму. Исследователи в области образования рассмотрели вопрос особых интересов в отношении детей-аутистов в школах.

Тем не менее, влияние связанных с аутизмом когнитивных и эмоциональных особенностей на процесс включения в образование по-прежнему осложняет включенность в образование детей с аутизмом во многих странах. Еще меньше внимания уделяется школьному персоналу и тому, как на него влияют особенности, связанные с аутизмом у детей.

В этой статье я опишу, как повышенные интересы десяти детей с аутизмом, участвовавших в моем исследовании, повлияли на их обучение, социальное взаимодействие, общение, независимость и общий уровень благополучия в школе. Очень важным считаю описание того, каким образом школьный персонал смог принять сложившуюся ситуацию, и продемонстрирую, как, несмотря на некоторые сложности когнитивных особенностей детей с аутизмом, персоналу в большой степени удается достигать поставленных целей по оказанию поддержки детям с аутизмом. Этому в значительной степени способствует предоставление детям возможности доступа к тому, что их особенно интересует. Кроме того, я дам советы, как правильное понимание различных проявлений и значения повышенных интересов детей с аутизмом может повысить заинтересованность и мотивацию всех детей в школе.

Терминология

Некоторые характеристики повышенных интересов аутичных людей, такие как «ограниченный», «заикленный», могут означать нарушение или дисфункцию, проблемные черты, проявления которых должны быть предотвращены или устранены, особенно когда это связано с повторением.

Более того, даже термин «специальные, или особые интересы», хотя и представляется более позитивным, тем не менее ставит людей с аутизмом в такое положение, которое выделяет аутичного человека в категорию, отличающуюся от людей с «нормальным» функционированием.

Другие подходы, однако, которые используют такие термины, как «предпочтительные интересы» или «абсорбирующие интересы» не содержат акцента на патологии. Тем не менее, как показывают результаты моих собственных исследований, в целом не уничижительные термины, такие как «интересы», «сильные интересы», «повышенные интересы» и т. д. более подходят для характеристики явления, которое я описываю более подробно в данном материале.

Методология

Мое исследование опиралось на феноменологический подход и использование соответствующих толкований явлений.

Исследование проводилось на базе пяти общеобразовательных начальных школ, расположенных в пределах одного местного органа власти в Англии, а моя цель состояла в том, чтобы выяснить, были ли включены и каким образом дети-аутисты в основную учебную программу, оценить соответствующие мероприятия в этих школах и выяснить, в какой степени эти дети участвовали в различных сторонах школьной жизни. Учитывая высокий уровень отчуждения, которое испытывают дети с аутизмом, всеобъемлющее обоснование для проведения моего исследования состояло в том, чтобы лучше понять, как можно улучшить их инклюзию в образование и, следовательно, оценить их возможные долгосрочные результаты, полученные по результатам участия в образовании.

В обследовании участвовали 10 детей с аутизмом в возрасте от 4 до 10 лет, некоторые их родители (10 человек), 36 сотрудников школ (преподаватели и ассистенты преподавателей, координаторы по специальным образовательным потребностям, заместитель руководителя по вопросам работы преподавателей и отобранная группа взрослых людей с аутизмом (10 человек), которых я отобрала на основе общей совокупности таких людей в Великобритании. Это был проект на основе использования смешанных методов, включая использование полуструктурированных интервью, вопросников, структурированных наблюдений (включая отбор событий), неструктурированных наблюдений и фокусных групп. До начала сбора данных я некоторое время посвятила знакомству с каждым из детей, чтобы добиться того, что они будут чувствовать себя достаточно расслабленно в моем присутствии, определить то, какие методы сбора данных были бы наиболее подходящими для общения с ними.

Взрослых с аутизмом, которые участвовали в полуструктурированных интервью с учетом их индивидуальных предпочтений (с использованием телефона, электронной почты или переписки по скайпу), попросили отразить различные аспекты их собственного опыта включения в общеобразовательные начальные школы, когда они были младше, и вместе с другими взрослыми участниками исследования описать их собственный взгляд и понимание аутизма.

Наблюдения были сделаны только со стороны детей и сфокусированы на их доступе к предметам школьной программы, поддержке, которую они получают, и их участию, а также на общей атмосфере в классе. Время и

организация всех моих посещений школ и сбора информации от детей, родителей и персонала согласовывались заранее с координаторами по специальным образовательным потребностям SENCO. Более того, дополнительно для всех детей, за исключением двух самых младших, у которых еще нет установленных методов коммуникации, использовалось более одного метода сбора данных – такой гибкий и повторяющийся подход был очень важен для обеспечения их участия в моем исследовании.

Полученные мной данные были затем проанализированы методами тематического или контентного анализа, при котором, например, ключевые слова, фразы и выражения были определены и сравнивались в соответствующем контексте.

Применявшийся мной метод анализа данных состоял из нескольких этапов или стадий. Комбинирование той информации, которую я получила из вопросников и результатов проведенного мэппинга, позволил мне сформировать восемь взаимосвязанных тем:

1. Поддержка детей
2. Школьное расписание
3. Образовательные приоритеты
4. Оценка и тесты
5. Коммуникация
6. Интересы
7. Включение и исключение
8. Описания аутизма

Эти темы были получены в результате комбинации априорного подхода к применению моих вопросов, задававшихся во время исследования, теоретических конструкций и индуктивного подхода, при котором могут быть сделаны неожиданные выводы. Тема «Интересы», которую я описываю в этой статье, относится преимущественно к последней категории – я не спрашивала напрямую кого-нибудь из участников об интересах, информация о них выявлялась индуктивно в процессе сбора данных и анализа.

В данной статье все десять детей с аутизмом, которые принимали участие в исследовании, упоминаются тем или иным образом. Их имена (перечисленные в алфавитном порядке ниже) были изменены и отражают культурное многообразие городской местности, в которой располагались школы. Их имена и возраст следующие:

- Алекс, 5 лет,
- Бобби, 4 года,
- Элиас, 10 лет,

- Джордан, 7 лет,
- Люси, 7 лет,
- Маркус, 9 лет,
- Михаэль, 8 лет,
- Петр, 4 года,
- Рашан, 9 лет,
- Валентин, 8 лет.

Учитывая особый фокус данной статьи на детях с аутизмом, ни одному из взрослых не давался псевдоним и не присваивался числовой код. Они просто назывались «учитель» или «ассистент учителя» и т. д.

В следующей части данной статьи я сначала буду описывать концепцию монотропизма и аутизм, и как это ассоциируется с повышенным интересом. Затем я представлю некоторые из моих результатов исследования в увязке с тем, какую поддержку дети с аутизмом, участвующие в исследовании, получали в школе, и как это пересекается с их повышенными интересами. Эти пункты будут затем согласованы в итоговых рассуждениях и в заключении.

Монотропизм

Концепция монотропизма, которая описывается как обозначающая тенденцию фокусироваться на одном или небольшом числе вопросов, предметов или видов деятельности, исключая другие, при высоком уровне концентрации, все чаще ассоциируется с аутистическим познанием. Эти области внимания и фокусирования воспринимаются очень глубоко и убедительно, что означает «гиперосознание в тоннеле внимания» при соответствующей неосведомленности о чем-либо за пределами такого тоннеля. Поэтому монотропный метод мышления может привести к ситуациям, когда язык других людей не воспринимается, что потенциально создает трудности для детей с аутизмом и школьного персонала.

Монотропизм сравнивают с политропным стилем мышления, что предполагает расширение круга интересов и направленности фокуса внимания. Тем не менее, эти особенности неизбежно изучаются с меньшей глубиной, и изучению их придается меньшая срочность. Политропизм также ассоциируется с постановкой мультизадач, то есть способностью быстро переключаться с одного вида деятельности на другой. Тем не менее, концепция монотропизма представляет собой более конструктивный путь оценки когнитивных особенностей людей с аутизмом, оставляя в стороне такие уничижительные рамки, как, например, фиксированность или заикленность. Более того, эта модель открывает возможности переоценки

теории центральной когерентности (возможные трудности в понимании общего значения информации, а не сосредоточенность на отдельных деталях), которая также может быть проанализирована с точки зрения монотропизма.

Действительно, несмотря на негативную взаимосвязь аутизма с навязчивыми, стереотипными занятиями, необходимость повторять задание, которая потребовала активно прибегать к подсказкам, была трудностью, связанной с отдельными школьными работниками, о чем говорится ниже в описании результатов моего исследования.

Повышенные интересы

Аутизм, монотропизм и склонность проявлять непреодолимую интенсивную деятельность взаимосвязаны друг с другом, потенциально приводят к некоторым важным последствиям для аутичных детей во время их обучения. Действительно, несмотря на некоторые трудности, связанные с монотропным стилем мышления, такие как, например, непонимание точек зрения других людей, было установлено, что предоставление возможности детям-аутистам включаться в школьную среду со своими повышенными интересами в результате оказывается преимущественно выгодным, а не вредным для этой школьной среды.

Положительные эффекты заключаются в улучшении процесса обучения и усвоения учебных программ. Кроме того, такой подход позволяет детям, страдающим аутизмом, расслабляться, преодолевать беспокойство, испытывать удовольствие и лучше понимать физический мир, а также смягчить уровень возбуждения, что положительно сказывается на их эмоциональном благополучии.

Более того, долгосрочные выгоды были связаны с сочетанием удовлетворения интенсивных интересов с относительно небольшим числом негативных последствий в целом, что само по себе может произойти только если на аутичных людей оказывается давление в целях достижения ослабления или адаптации их интересов. Такое положение дел может привести, например, к необходимости экспертизы самообучения и ассоциируется с высоким уровнем опыта и даже способностей исследователя. Способность развивать сильные интересы может стать потенциальным путем к дальнейшему трудоустройству, обеспечивая, в частности, чувство благополучия.

Тем не менее, потенциальные положительные последствия взаимодействия с сильными интересами для аутичных детей и взрослых не всегда признаются. Психосоциальное исследование ограниченных интересов у высокофункциональных людей с распространенными нарушениями развития

выявило, что на некоторых участников исследования с РАС оказывалось давление с целью изменить, уменьшить или даже погасить их интересы, предположительно, чтобы добиться общественного признания. Это привело к довольно негативным последствиям за счет отказа от их исключительных способностей. Более того, Ганн и Делафилд-Батт (Gunn and Delafield-Butt) утверждают, что восприятие интенсивных интересов как проблемного поведения, которое необходимо устранить, может привести к серьезным последствиям, таким как ограничение или лечение электрическим током.

Выводы

Повторяющиеся действия и побуждение

Несмотря на типичную уничижительную ассоциацию между аутизмом и повторяющимся поведением во время исследования я отметила ожидание и острую необходимость повторения в программах обучения некоторых детей с аутизмом в школах, где я собирала данные. Это было связано либо с действиями, которые просили дети, с использованными материалами или с применявшимися инструкциями.

Это особенно применимо, если у детей-аутистов были альтернативные цели и специально предоставленные, дифференцированные учебные материалы, как в случае с Бобби, Элиасом, Петром, Рашаном и, иногда, Люси. Действительно, четверо учителей, один из ассистентов преподавателя и один из родителей заявили в интервью, что повторение является ценным учебным приемом для обучения аутичных детей.

Например, Рашана, который много боролся с «писательской» деятельностью, которая обычно состояла из автоматического копирования, просили неоднократно писать свои собственные предложения как часть якобы творческого упражнения, заданного классным учителем. Во время этого неструктурированного наблюдения, когда Рашан должен был разработать лифлет (листовку), его заставили ждать, пока ассистент учителя скопировала абзац из трех предложений, которые он уже написал в своей тетради, на белую доску, которую Рашан затем должен был скопировать на листовку. И затем, без какой-либо очевидной образовательной пользы, вернулся к своей учебной тетради.

В действительности, выполнение этой задачи в течение 30 минут и 30 секунд привело к тому, что Рашан стал беспокойным, скучающим и расстроенным, что могут характеризовать такие комментарии как «Но я голодный», «Это слишком долго», «Это убивает меня», «Это меня раздражает», «Я не могу», а

также пытался уклоняться от заданий разными путями, например, напевая мелодии из боевиков, которые его очень интересовали.

Кроме того, я обнаружила, что повторение заданий также было связано с большой потребностью в подсказках со стороны школьного персонала: в словесной, жестовой (например, указывающий жест) форме или путем физического контакта (например, рукопожатие). Например, во время неструктурированного наблюдения с участием Петра, когда его попросили сопоставить пластиковых медведей разных цветов с изображениями на пластиковых полосах с помощью дифференцированной математической деятельности, а также высокой степени физического побуждения наряду с активными физическими подсказками, ассистент учителя задавал ему почти идентичные вопросы (например, «Куда идет медведь?») и инструкции (например, «Найди медведя») 73 и 53 раза соответственно в течение 12 минут, когда продолжалась эта деятельность, что составляет 10,5 вопросов или инструкций в минуту. Более того, ассистент учителя впоследствии сообщил мне, что это конкретное упражнение проводилось в течение ряда недель, и ожидалось, что Петр должен был выполнять его три раза в день, или четыре раза в день, если он отказывался выполнять его в любом из этих трех повторений.

Поэтому некоторые сотрудники отказались прекращать применять или изменять подходы и цели обучения, которые могут иметь очень низкую образовательную ценность, объясняя эти трудности особенностями, свойственными ребенку с аутизмом, а не повторяющимся характером самой деятельности, которой этому ребенку пришлось заниматься. Например, во время интервью 23 из 36 школьных сотрудников заявили, что они воспринимают аутичных детей как особым образом настроенных и ориентированных на себя, которые при этом не готовы следовать школьным правилам и нормам и не могут изменить те виды деятельности, в которых «застряли» как дети, так и взрослые. Действительно, во время интервью один из родителей выразил обеспокоенность тем, что цели ее сына не менялись в течение нескольких месяцев. Кроме того, согласно опросным листам, заполненным SENCO, очень немногие из детей-аутистов были снабжены подсказками во время тестов.

Преимущества предоставления детям с РАС доступа к их интересам

В отличие от описанных повторяющихся и демотивирующих действий, преимущества предоставления детям-аутистам доступа к их интересам оказались широко распространенными, включая ряд таких областей, как доступ к учебной программе и тестам, общение, развитие моторных навыков, внимание к деталям, социализация, независимость и благополучие.

Действительно, это обстоятельство было, в некоторых случаях, основой их собственного участия в школьной жизни, которое было дополнительно связано с опытом и положительными результатами в будущем.

Ввиду обширного характера преимуществ, обнаруженных в ходе собеседований, наблюдений, анкетирования и фокус-групп, я суммировала результаты. Наиболее очевидным преимуществом предоставления возможности детям, страдающим аутизмом, заниматься интересующими их занятиями в школе, является доступ к учебным программам и их изучение, включая участие детей в занятиях в классе, независимость и способность получать истинное удовольствие от занятий. Это может быть проиллюстрировано Люси, которая была молчаливой в интервью и непоследовательной и неуверенной в математике, но была замечена значительно более подвижной и вовлеченной в процесс во время чтения книги о змеях, даже если это происходило в относительно шумном классе, что потенциально могло ее сильно отвлекать от интересующего ее занятия

Неправильный вид шума: понимание и оценка общения аутичных детей в школах

Действительно, это была тема, по отношению к которой Люси демонстрировала большой энтузиазм, например, несколько раз восклицая «Вау». Во время этого упражнения продолжительностью 20 минут, заканчивающегося только тогда, когда учитель представил новое упражнение, Люси проявляла различные способности: она могла читать вслух, находить синонимы, задавать вопросы. («*Молочная змея пьет молоко?*»), обращала внимание на детали, комментируя спонтанно и по ходу текста («*Змея – солнечный лучик, такая блестящая!*»), соотносила книгу со своим собственным опытом просмотра фильмов о змеях дома и независимо, молчаливо читала. В этом она демонстрировала ряд навыков чтения высокого уровня, определенных Департаментом образования, как навыки, связанные с возможными положительными долгосрочными результатами в области образования, здоровья и занятости.

Кроме того, этот пример также подчеркивает мои выводы о том, что коммуникативные навыки некоторых детей с аутизмом были лучше, когда они были сосредоточены на том, что им было интересно.

Бобби, например, охарактеризованный как невербальный, не только проявил большую концентрацию и высокую степень независимости, когда его деятельность вовлекала животных, и был в состоянии назвать их и подражать их звукам, как спонтанно, так и по запросу работавшего с ним ассистента учителя.

Точно так же во время наших интервью Маркус затруднялся в ответах на открытые, основанные на мнениях, вопросы, на которые он отвечал, например, такими комментариями, как «Я не знаю», «Не уверен» и «Не могу объяснить», редко предоставляя соответствующую информацию, имеющую отношение к этим вопросам.

Однако у него было значительно меньше трудностей с теми же форматами вопросов, когда они касались его интересов, и он предоставлял мне подробную информацию о Coding Club (Клубе кодирования), который он посещал и который он назвал «героическим»:

Ребекка: *Почему он героический?*

Маркус: *Потому что вы кодируете, и вы получаете игры.*

Ребекка: *Фантастика!*

Маркус: *Я делаю эту героическую игру, она называется Pixel Rush. Это так круто!*

Маркус: *Потому что ты должен пытаться достать алмаз, а когда тебе это не удастся, ты падаешь, как колос, на один уровень ниже.*

Более того, посещая Coding Club, Маркус был единственным ребенком в моей группе, который принимал участие в регулярных внеклассных мероприятиях вне обычного школьного времени, что подчеркивало более широкие, инклюзивные преимущества доступа к интересующим ребенка занятиям. Следовательно, эти результаты выявили важные преимущества в обучении, общении и социальных возможностях.

Например, учитель утверждал в полуструктурированном интервью, что один из одноклассников Петра принесет ему динозавров и издаст звуки динозавра, поскольку он знал, что Петр любит играть с ними, в то время как я наблюдал за Рашаном, ищущим в газетах статьи о героях боевиков. Когда Элиас играл в футбол, его совместные действия с другими детьми, упреждающие движения, уверенность в себе и общий уровень навыков резко контрастировали с его учебной деятельностью с его индивидуальной обучающей программой, установленной на уровне дошкольного образования, где он казался довольно потерянным. Точно так же Джордан, особенно интересующийся математикой, не только изобрел игры с числами, чтобы успокоиться, когда он чувствовал стресс-феномен, отмеченный его учителем, работающим с ним ассистентом учителя и также мной, – но также применял числа к ряду других занятий в школе. Например, Джордан заявил во время интервью, что числа определили его любимые предметы и группировки в классе («Мне нравится работать втроем, потому что 3 – мое любимое число»), игры, которые он изобрел и в которые играл со своими друзьями в перерыве («Если мы победим 20, мы получим еще 30 сил, а если мы победим 30, мы получим еще»).)

Точно так же, когда Майкла спросили в полуструктурированном интервью о том, как можно улучшить школьные тесты, он ответил, что оценочные мероприятия, связанные с его интересами, сделают их «великолепными». Кроме того, в фокус-группе двое из родителей поделились мнением о том, что, если интересы их детей были бы в том, чтобы учиться в школе, они с большей вероятностью нашли бы счастье в будущем. Они выразили пожелание, чтобы учебная программа их ребенка была бы адаптирована и отражала ту точку зрения, которая выражалась в интервью по электронной почте с одним из взрослых, страдающих аутизмом, с учетом полученного им жизненного опыта.

Кроме того, согласно заполненным анкетам, которые были частично сфокусированы на пожеланиях детей в отношении трудоустройства в будущем, четверо детей с аутизмом имели долгосрочные амбиции, которые были связаны с их интересами, в то время как одна из взрослых, страдающих аутизмом, которая сказала, что ей приходилось отстаивать свои интересы в школьном сообществе, заявила, что она нашла родственных по духу людей, путь к высшему образованию и будущей работе, потому что ее интересы были поддержаны в школе.

Интересы и поддержка детей

Во время интервью, когда я попросила 36 сотрудников, участвовавших в моем исследовании, описать, какую дополнительную поддержку дети, страдающие аутизмом, получали в школе, и объяснить, почему это может быть необходимо, 21 сотрудник отметил, что это должно помочь детям следовать программе, в то время как 19 заявили, что это должно облегчить доступ к учебным программам. Эти два вида ответов явились наиболее распространенными из числа приведенных сотрудниками объяснений.

Кроме того, 16 сотрудников заявили, что поддержка необходима для содействия хорошему поведению, 12 назвали помощь необходимой для достижения независимости, 7 – для социализации и 5 – для эмоциональной поддержки. Другими словами, в некоторых областях существует значительное совпадение между целями и намерениями школьного персонала по оказанию дополнительной поддержки детям-аутистам и в понимании преимуществ предоставления этим детям возможностей для доступа к интересным для них видам деятельности и темам, которые только что были описаны.

Действительно, это явление было ясно понято и с пользой применялось некоторыми школьными сотрудниками, участвовавшими в моем исследовании. Например, два учителя утверждали, что дифференциация программы обучения детей-аутистов в их классе по интересам помогла им принять участие в полной учебной программе. Это важно, учитывая, что

альтернативные учебные программы и цели обучения могут быть формой исключения для учеников с ОВЗ в школах. Одна из этих учителей также заявила, что этот подход включает в себя оценочные мероприятия, и отметила, что в работе с аутичным мальчиком они *«следуют его интересам во всем»*. Когда ее спросили в интервью о том, как она поддерживает другого аутичного мальчика, ассистент учителя утверждала, что она использует *«конкретные стратегии, учитывающие его интересы»*, включая разговор о компьютерной игре Angry Birds, чтобы помочь ему успокоиться, если он испытывал стресс, в то время как учитель Элиаса сказал, что он использовал его интерес к футболу, чтобы помочь мотивировать его на выполнение заданий.

Действительно, один учитель, ассистент учителя и заместитель старшего учителя заявили, что такой подход позволил им сделать прорыв с точки зрения общего участия и включения аутичного ребенка. Это может быть проиллюстрировано заместителем старшего учителя, которая в рамках своего описания аутизма заявила, что Валентин был *преобразован*, когда они работали с ним, руководствуясь его интересом к планетам. По ее словам, *«хороший учитель будет знать, когда надо бросить план в мусорное ведро, и продолжать работать дальше»*.

Кроме того, как было описано ранее, некоторые из аутичных детей были подвержены высокому уровню побуждения, а также были обязаны выполнять повторяющиеся, демотивирующие действия, которые содержали мало пользы для достижения очевидных результатов обучения. Однако сложившаяся ситуация была почти полностью изменена, когда дети были вовлечены и мотивированы через их интересы. Например, читая в газете статью о героях боевиков, Рашану вообще не требовалось никаких подсказок в течение 13 минут, когда проводилась с ним работа по чтению.

Также было замечено, что Бобби выполняет задачи, связанные с животными, без какой-либо поддержки, а Майкл выполнял компьютерные действия совершенно независимо.

Кроме того, когда требовалась подсказка, она имела совершенно иной характер: напоминания с отрицательной формулировкой («Нет», «Вам нужно взглянуть на книгу», «Подождите») уступили место общему пониманию, физические подсказки были заменены показательными жестами. Протесты исчезли, оставив место для ободрения и поздравления («Прекрасно», «Молодец»). Примечательно, что те же самые обстоятельства – неэффективные, весьма оперативные, негативные отзывы и эффективная конструктивная поддержка – иногда возникали с одним и тем же сотрудником и аутичным ребенком. Единственная очевидная разница в этих ситуациях заключалась в том, был ли ребенок заинтересован и мотивирован для выполнения той или иной деятельности. Например, Петр, который, как мы

видели, иногда подвергался высокому уровню побуждения, продемонстрировал 30 признаков одобрения во время структурированного наблюдения за деятельностью по математике, включающей размещение разноцветных пластиковых животных в мисках. Это включало в себя самостоятельное размещение животных в мисках, поиск и отбор из «кучки» тех животных, которые были ему нужны, заставлять игрушечных животных «ходить» и самому вставать, чтобы добраться до нужных ему животных.

В другом упражнении, связанном с развитием навыков раннего письма, которое выбрал Петр, он положил руку на руку ассистента учителя и направил ее на создание нужных ему закрученных фигур. Этот тактильный подход оказался подходящим как для ТА, так и для ребенка: они оба казались расслабленными, хотя Петр и в этой ситуации полной перестановки ролей должен был побуждать ассистента учителя выполнять требуемые ему действия.

Действительно, ассистент учителя не только поощряет такой подход, несколько раз повторяя «хороший мальчик» и «прекрасный» и нежно называя его «дорогой», но и, похоже, приводит к большему, а не меньшему соблюдению со стороны Петра того, о чем его просят: когда ассистент учителя просит его вытереть доску или выбрать другую ручку, Петр делает это. Более того, во время этих упражнений Петр охотно сидел рядом с ассистентом учителя, в отличие от описанного выше занятия по подбору медведя, когда ассистент учителя старалась удержать его на колене.

Точно так же во время чтения о змеях, описанного ранее, Люси чувствовала себя достаточно уверенно, чтобы спорить с ассистентом учителя, когда она думала, что сделала неверное фактическое утверждение, на которое ассистент учителя ответила с юмором. В этом же упражнении ассистент учителя также продемонстрировала ряд педагогических и вспомогательных навыков, таких как руководство Люси через книгу с ее вопросами, поощрение ее искать информацию для себя и поздравление Люси с ее новыми знаниями.

Поэтому возможность сосредоточиться на интересах и мотивации детей, страдающих аутизмом, была дополнительно связана с эффективной поддержкой, улучшением взаимопонимания между детьми и взрослыми и более высоким уровнем квалификации персонала. Кроме того, в некоторых из этих ситуаций менее навязчивая поддержка также создавала обстоятельства, при которых сверстники подходили к аутичному ребенку, поскольку они были в меньшей степени «липучками» по отношению к ассистенту учителя.

Кроме того, в то время как некоторые сотрудники школы в своих описаниях аутичных людей невольно использовали термины «другие», это положение дел иногда изменялось, когда описывались преимущества поддержки

интенсивных интересов их учеников-аутистов. Например, когда одну учительницу спросили, что она думала о том, чтобы иметь аутичного мальчика в своем классе, она сказала, что вначале она беспокоилась о возможности его присоединения к классу, поскольку она воспринимала его как *«экстремального ребенка»*. Однако вскоре она обнаружила, что они оба разделяют большой интерес к фильмам Диснея, что не только позволило ей с легкостью определить мотивирующее занятие для него, но и способствовало значительному сближению в их отношениях: *«Теперь он мой самый любимый ребенок, которого я когда-либо учила. (...) Я могу поговорить с ним о принцессе и лягушке. Я тоже увлечена подобными вещами. Если он поет песню из фильма Диснея, я знаю, что это такое, и я начинаю петь с ним. В некотором смысле мы на одной волне. Я очень настроена на Диснея»*.

Поэтому, вместо того чтобы по-другому относиться к этому аутичному мальчику и бояться его прибытия в класс, взаимный интерес учительницы и ученика привел к росту самопознания со стороны учительницы, а также появлению общего понимания ситуации и связи между учительницей и учеником.

Недостатки наличия интенсивных интересов

Несмотря на значительные преимущества для детей-аутистов в деятельности, ориентированной на их интересы, а также на сопутствующие выгоды для педагогов, все же были выявлены определенные недостатки. Они были в первую очередь выявлены школьным персоналом, из которого 10 сотрудников заявили в интервью, что сильные интересы могут стать препятствием для обучения, доступа к учебным программам и тестам, в то время как примерно такое же число – 9 сотрудников – считали, что эта черта является преимуществом для процесса обучения.

Например, родители Джордана сказали во время обсуждения в фокус-группе, что они были обеспокоены тем, что иногда он мог бы испортить тесты по математике, потому что он был больше озабочен игрой чисел своего собственного изобретения, нежели соблюдением требований теста. Действительно, эта черта и другие аспекты его личности привели их к мысли, что у него ОКР. Аналогичным образом некоторые сотрудники школы выразили озабоченность, что аутичные дети будут настаивать на том, чтобы говорить или писать о своих интересах, даже если они не соответствуют заданному виду деятельности, что означает, что их доступ к учебной программе может быть ограничен. Например, один учитель жаловался на то, что в письменных работах аутичного мальчика *«все больше и больше доминирует его озабоченность и навязчивые идеи»*, и поэтому беспокоился, что это создаст трудности при написании тестов.

Другие школьные работники выражали аналогичное беспокойство из-за того, что не смогли применить все разнообразие полной школьной программы, или были разочарованы неудачей своих попыток направлять соответствующим образом обучение детей, страдающих аутизмом.

Кроме того, учитель Петра, когда его спросили об участии этого мальчика в мероприятиях со сверстниками, ответил, что его озабоченность создала препятствие для такого участия, и что *«убедить его попробовать что-то может оказаться трудным делом»*.

Точно так же мать Алекса думала, что дружба – это основа счастья ее сына в школе, но боялась, что «эгоистичность» в его подходе к игре и общению будет мешать его социальному включению и общению с другими. Более того, в ответ на вопрос о том, почему Валентин нуждался в дополнительной поддержке, его ассистент учителя ответил, что одна из причин была в том, что он был *«эгоистичным»*.

В этих выводах, однако, примечательно то, что в целом областей, на которые в итоге было оказано негативное воздействие, оказалось значительно меньше тех, влияние на которые оказалось положительным.

Кроме того, не так сложно предположить, что если аутичные дети используют свои интересы, чтобы расслабиться и справиться со стрессом, то это отчасти обусловлено тем уровнем напряжения, которое они испытывают в школе, например, «Я чувствовал себя замкнутым и как будто я не мог дышать». Само по себе это чувство стресса может усугубляться повторяющимися и демотивирующими действиями, как это было видно ранее в письменном упражнении (когда Рашан прибежал к пению мелодий из видеороликов боевиков), или в упражнении по подбору медведя, что было в значительной степени предсказуемо. Таким образом, создается своего рода порочный круг повторения заданий, что приводит к сильным побуждениям со стороны сотрудника и постоянному отсутствию согласия выполнять задачу со стороны аутичного ребенка.

Это не только мешает достижению желаемых результатов оказываемой ребенку поддержки в доступе к учебной программе и независимости, но и в то же время расстраивает самого ребенка. Таким образом, недостатки того, что в школе называют монотропным стилем мышления, можно хотя бы частично объяснить теми проблемами, которые школы создают в первую очередь.

Дискуссия

В моем исследовании, несмотря на некоторые неблагоприятные последствия, которые сами по себе могут быть объяснены проблемной школьной средой, я обнаружила сильную положительную корреляцию между предоставлением детям-аутистам доступа к занятиям, соответствующим их интенсивным интересам, и рядом образовательных и эмоциональных преимуществ.

Эти обстоятельства также порой приводили к переходу инициативы от взрослого к ребенку, что требовало, возможно, нелогично больше, а не меньше уступок со стороны ребенка. Учитывая, что поведенческие проблемы и социальные трудности считаются серьезным препятствием для включения детей-аутистов в школы, тенденция к интенсивной фокусировке, которая, по мнению некоторых, связана с монотропным стилем мышления, может оказаться преимуществом в образовательных учреждениях при оказании поддержки и поощрения со стороны школьного персонала.

Следовательно, важность восприятия этой особенности как сильной стороны, а не как недостатка, который нужно как-то исправить, отмечается особо. Действительно, по словам Ганна и Делафилда-Батта, привлечение интересов ребенка в классную комнату потенциально позволяет обратить вспять цикл несчастий, исключение из образования и снижение долгосрочных результатов, которые в настоящее время испытывают аутичные дети.

Более того, вместо того чтобы оставаться зафиксированными, аутичные люди со временем меняют свои интересы, а также разрабатывают свои стратегии поведения, чтобы адаптироваться к требованиям их окружения, диверсифицировать эти требования или сокращать время, которое должно быть посвящено им. Сильные интересы аутичных людей могут быть не такими узкими, как считалось ранее.

Интенсивная концентрация аутичных людей также связана с глубоким ощущением благополучия или «состоянием пребывания в потоке». Действительно, класс Бобби, в который он поступил, был связан и с «площадкой на открытом воздухе», предназначенной для занятий. Он очень выиграл от этой гибкой системы «свободного перемещения», в которой он был охарактеризован как целеустремленный, с пользой вовлеченный в содержание деятельности, в которой он участвовал, причем вовлечение ассистента учителя либо не требовалось совсем, либо было незначительным. Такая организация процесса является полезной и защищает от отчуждения, возможно, в сопоставимой мере как школьного персонала, так и для аутичных детей. В

отличие от результатов такой организации процесса обучения, дети, в отношении которых применялись в высокой степени приемы побуждения к действию и давались повторные инструкции, имели меньший доступ к «поток», а также мечтам и размышлениям, положительно связанным, например, с их автобиографическими планами и творческим подходом к решению проблем.

Мое исследование также предполагает, что проведение учебных мероприятий, основанных на сильных интересах детей с аутизмом, может оказать взаимное, благоприятное воздействие на школьный персонал. В результате уменьшится необходимость применения трудных, но неэффективных методов побуждения детей с аутизмом, и появляется возможность применения персоналом более позитивных по отношению к детям инструкций и методик. Действительно, некоторые школьные сотрудники уже применили на практике подходы, основанные на своем понимании ценности интересов детей, страдающих аутизмом, и при этом отошли от практики применения вмешательства, направленного на устранение сложностей, связанных с аутизмом.

Кроме того, основные причины, на которые ссылается школьный персонал для обоснования важности оказания дополнительной помощи детям, страдающим аутизмом, – необходимость сосредоточить их внимание на выполнении заданий, облегчить им доступ к учебным программам и обеспечить независимость – часто сопровождались преимуществами, позволяющими детям развивать свои интересы при оказании поддержки в целях их социализации, при этом также обеспечивается достижение эмоционального благополучия. Эти выводы важны, поскольку учителя, по-видимому, уязвимы для профессионального выгорания из-за уникальных характеристик учеников-аутистов в более широком контексте работы с учениками с ОВЗ, они растеряны, разочарованы, ощущают вину и моральное истощение.

Таким образом, учитывая, что негативное отношение учителей к детям-аутистам может также привести к социальной изоляции этих детей от сверстников, дается дополнительное обоснование для создания образовательной среды, которая позволяет ценить и поощрять интенсивные интересы детей-аутистов.

Кроме того, возможно, аксиомой является предположение о том, что все дети, независимо от того, являются ли они аутистами, будут более мотивированными, независимыми и сфокусированными на деятельности, которой они занимаются. Имеется огромное число доказательств, что интерес оказывает мощное влияние с точки зрения уровней внимания и целей учащихся, помогая им чувствовать себя позитивно в отношении своих способностей и, что важно, создавая для них возможности перейти от внешней

поддержки к внутренней. Интерес может быть связан с настойчивостью, которая, в свою очередь, ведет к лучшему обучению.

Тем не менее, эта положительная динамика вряд ли будет иметь место, если цели учителя будут превалировать над интересами ученика, или если страх перед академической неудачей, такой, например, как неграмотность, означает, что мотивы и интересы детей не были приняты во внимание. Адаптация школьной программы с учетом интересов детей, страдающих аутизмом, помогает лучше понять, как поддерживать мотивацию всех детей в школе, что подтверждает точку зрения, что изменения для жизни с РАС могут принести пользу всем учащимся.

Для школьного персонала, который обязан предоставить широкий и сбалансированный учебный план, очень важно пристальное внимание к определенным видам деятельности, которые особенно подходят детям с аутизмом.

Действительно, учителя должны пытаться ориентироваться в гибкой системе образования, которая, как представляется, не может быть изменена, приспособлена к потребностям детей с аутизмом. В результате учителя могут иметь позитивное отношение в принципе к инклюзии в образовании, но это неизбежно сдерживается требованиями соблюдения учебной программы. Поэтому сотрудники школы должны иметь возможность изменить свой подход к детям, страдающим аутизмом, особенно с учетом того, что гибкое обучение требует высококачественной педагогики и преодоления неравенства. Кроме того, бесспорно, большое значение придается широким и сбалансированным образовательным программам, если мы хотим, чтобы школы стали действительно инклюзивными и доступными, с планированием учебной программы, включающими с самого начала разнообразие стилей обучения и отвечающими потребностям всех учащихся.

Концепция монотропизма также подразумевает трудность при переключении внимания с одного вида деятельности на другой, ожидание которого может вызвать серьезные страдания у аутичного человека.

Школьный персонал нуждается в поддержке и обучении, чтобы иметь возможность ориентироваться и понимать, как эта черта может проявляться в школе. Также необходимы исследования, как идентифицировать и отличить «состояния потока» от «испытанного негативного опыта принуждения».

Распознавание стресса с использованием носимых датчиков и мобильных телефонов может быть изучено в образовательных учреждениях. В результате этого учителя потенциально могут получить важную информацию об уровнях тревожности аутичных детей, обучающихся в их классах. Кроме того,

существует не только потребность в более эмпирических данных для обоснования концепции монотропизма и модели интересов аутизма, но и в исследованиях, при проведении которых можно рассматривать одновременно роль интересов и мотивов аутичных и неаутичных детей в школах.

Заключение

В противоположность типичным предположениям и представлениям об аутизме и его связи с повторяющимся поведением, жесткостью и зависимостью от рутины детям, страдающим аутизмом, потенциально можно обеспечить целый ряд преимуществ. При этом, более позитивном, подходе аутизм может восприниматься как когнитивная особенность или стиль, а не психическое расстройство. И сильные интересы детей, страдающих аутизмом, могут быть плодотворно использованы в образовательных учреждениях для расширения их участия в учебной программе и других аспектах школьной жизни. Кроме того, в то время как для некоторых детей их озабоченность может стать препятствием для обучения и социализации, само по себе это качество может быть использовано для определения стратегии преодоления стресса, возникающего в школе.

Такой подход также согласуется с моделью аутизма, исходящей из сильных сторон, при которой такие уничижительные рамки, как одержимость и настойчивость переоцениваются с точки зрения более позитивных формулировок, таких как мотивация и определение. Эти обстоятельства могут потенциально принести пользу всем детям, если их мотивы аналогично учитываются при переходе от нынешнего подхода к интеграции посредством участия в модели специального образования.

В новой инклюзивной модели жизнь в школе считается вопросом сообщества, социального капитала, равенства и уважения для всех ее участников. В результате плохое образование и плохие долгосрочные результаты у детей с аутизмом, наконец, должны быть преодолены.