

PEDAGOĢISKI PSIHOLOĢISKO LĪDZEKĻU IZVĒLE MĀCĪBU DARBĪBĀ SKOLĒNIEM AR ASPERGERA SINDROMU VISPĀRĒJĀS PAMATIZGLĪTĪBAS PROGRAMMĀ

AIRISA ŠTEINBERGA*,

RTU Humanitārais institūts,
Inženierpedagoģijas un psiholoģijas katedra

Kopsavilkums. Raksta mērķis ir atklāt tās autiskā spektra traucējumu pazīmes, kas ļauj skolēniem iekļauties vispārizglītojošā programmā. Rakstā analizētas autisma pazīmes, noskaidroti dažādi klasifikācijas kritēriji un piedāvāti autisma veidu raksturojumi. Tika konstatēts, ka no autiskā spektra traucējumiem tikai Aspergera sindroms un augsti funkcionējošs autisms ir diagnozes, ar kurām bērni var integrēties un iekļauties vispārizglītojošā skolā, savukārt noteikta pedagoģisko darbību sistēma ļauj veiksmīgi mācīties kopā gan bērniem ar šīm diagnozēm, gan bērniem bez diagnozes un sasniegt pedagoģiskos mērķus. Teorijas aprobācijai izmantota *case study* metode, ar mērķi konstatēt autiska spektra traucējumu pazīmes un konkrētus pedagoģiskos līdzekļus, kas veicina iekļaušanos un integrāciju.

Atslēgas vārdi: autiskā spektra traucējumi, autisms, Aspergera sindroms, pedagoģiskie līdzekļi, pedagoģisko darbību sistēma.

I. Ievads

Attīstoties mūsdienu sabiedrības daudzveidībai, skolu darba organizācija un pedagoģiskā darbība ne vienmēr piedāvā optimālus risinājumus visiem skolēniem. Mācību procesa integrācija un diferenciacija nav

* E-pasts: airisa.steinberga@rtu.lv

jauni termini – tie ir aktuāli vēl no pagājušā gadsimta, tomēr teorētiski izstrādātie un praktiski aprobētie pētījumu rezultāti skolu praksē realizējas lēnām. Latvijas izglītības sistēmā ir novērojama tendence skolēnus ar uzvedības vai mācīšanās traucējumiem integrēt vispārizglītojošās skolās, kas ir ļoti atbalstāma un vajadzīga tendence. Tomēr, lai to realizētu, ir daži priekšnoteikumi. Lai klasē mācītos skolēns ar uzvedības vai mācību traucējumiem, iepriekš sagatavotiem jābūt gan skolotājiem, gan skolēniem, gan vecākiem. Latvijas skolās skolēnu ar uzvedības vai mācību traucējumiem integrācija notiek formāli, jo bieži vien ne skolotāji, ne skolēni nav gatavi tām pedagoģiskajām situācijām, ar kurām sastopas mācību procesā. Klasēs skolēnu skaits ir liels (Latvijā maksimālais atļautais skolēnu skaits klasē ar 20 skolēniem ir trīs skolēni ar mācīšanās vai uzvedības traucējumiem, tomēr patreizējais tiesiskais regulējums ir neskaidrs, tāpēc skolēnu skaitu un šīs proporcijas nosaka pašvaldība), tāpēc skolotāji ne vienmēr ir gatavi skolēnu ar mācīšanās vai uzvedības grūtībām integrācijai. Te jāņem vērā arī objektīvās kognitīvās psiholoģijas likumskarības – skolotājs vienlaikus var pievērst uzmanību pieciem līdz deviņiem skolēniem. Tātad – jābūt ļoti augstai pedagoģiskajai meistarībai, lai nezaudētu uzmanības fokusu un ātri pārslēgtos gan uz mācību saturu, gan uz skolēnu dažādajām vajadzībām. Savukārt skolotāja palīgs parasti ir viens visā skolā. Vēl viena iespēja ir izmantot asistenta pakalpojumus, tomēr ne visi vecāki ir gatavi tos izmantot, jo tas prasa uzstādīt bērnam diagnozi, kas savukārt vecākiem šķiet kā bērna tālākas dzīves ierobežojošs faktors.

Šajā rakstā tiek piedāvāta autiskā spektra traucējumu teorētiskā analīze un pedagoģiskās situācijas analīze, kurā tiek aprobēta tāda pedagoģiskā darbība, kas vērsta uz veiksmīgu skolēnu ar Asperģera sindromu integrāciju vispārizglītojošā programmā.

II. Autiskā spektra traucējumi

ASV Nacionālās imunizācijas programmas statistika vēsta, ka līdz 90. gadu sākumam uz 10 000 bērniem bija četri autisti, tāpēc līdz tam netika pievērsta liela uzmanība šiem psihiķu traucējumiem. Tomēr pēdējos gados, sākot no 90. gadu otrās puses, ir novērojama strauja ne tikai autisma, bet arī citu psihisko slimību izplatība. Tas, protams, ir saistīts arī ar diagnostikas uzlabošanos, neirozinātnes attīstību un lielāku sabiedrības fokusu uz citādākiem cilvēkiem. Šobrīd statistikā var atrast datus, kas parāda vienu bērnu ar autiskā spektra traucējumiem uz 175, 150 un pat uz 86 bērniem dažādās pasaules valstīs – Amerikas Savienotajās Valstīs, Lielbritānijā, Zviedrijā un citur [1].

Pirmais terminu "autisms" lietoja Šveices psihiatrs P. E. Bleulers (*Bleuler*) 1911. gadā [2], lai apzīmētu ar šizofrēniju slimojošu cilvēku iekšējo pasauli. 1943. gadā ASV kā triju simptomu kopumu bērnu psihiatrs L. Kanners (*Kanner*) apraksta autismu, ko vēlāk sāka saukt arī par Kenera sindromu [3], bet 1944. gadā Vīnes pediātrs H. Aspergers (*Asperger*) pamato autismu kā neiroloģiskus traucējumus, ko izraisa galvas smadzeņu īpaša funkcionēšana un kas novērojama kā noteiktu un konkrētu pazīmju kopa [4].

Pagaidām nav bijusi iespēja pierādīt autismu saistību ar ģenētiskām izmaiņām, tomēr, balstoties uz pētījumiem, kuros konstatēts, ka vīrieši no šī sindroma cieš vairāk nekā sievietes, šie funkcionālie traucējumi varētu būt saistīti ar izmaiņām X hromosomā [5].

Ir pētnieki, kuri uzskata, ka autisms ir saistīts ar ģenētisko izmaiņu un vides mijiedarbību (*Miller-Kuhaneck*) [6].

Tehnoloģiju attīstība – magnētiskās rezonanses un pozitronu emisijas tehnoloģiju izmantošana, ka arī elektroencefalogrāfija un magnetoencefalogrāfija – pierāda, ka bērniem ar autismu ir novērojamas būtiskas izmaiņas galvas smadzenēs. Izmaiņas konstatējamas gan smadzeņu struktūrā, gan funkcijās. Arī smadzeņu izmērs atšķiras – bērniem ar autismu tās ir lielākas, un tas ir novērojams jau 6–14 mēnešu vecumā. Šī parādība var kalpot ka viens no autismu agrīnajiem simptomiem.

Autisms jeb autiskā spektra traucējumi (turpmāk AST) tiek iedalīti pēc dažādiem kritērijiem, pārsvarā pēc grūtības pakāpes sociālajā mijiedarbībā, verbālajā un neverbālajā komunikācijā, atkārtota uzvedībā.

Viena no teorijām par AST cēloņiem balstās idejā par spoguļneironu darbības traucējumiem. Tas nozīmē, ka smadzenes nespēj uztvert un atšifrēt informāciju par citu cilvēku emocijām, vēlmēm un nodomiem, kuru cilvēks bez AST uztver un analizē pilnīgi automātiski [7]. Šādi uzskati ir arī psihologam S. Baronam-Koenam (*Baron-Cohen*), kurš uzskata, ka cilvēkiem ar AST ir grūti iejusties cita cilvēka pārdzīvojumos, iedomāties sevi cita vietā, izprast citu cilvēku domu gaitu vai rīkoties atbilstīgi citu cilvēku emocijām [8]. Bērniem ar autiskā spektra traucējumiem ir paaugstināts jutīgums uz apkārtējās vides kairinātājiem, traucēta spēja sadarboties ar sociālo vidi, kā arī raksturīga pārspīlēta reakcija uz parastiem vides kairinātājiem un paaugstināts, pārspīlēts jutīgums vai pilnīgs bezjūtīgums saskarsmē ar citiem cilvēkiem.

Atbilstoši diagnostisko sistēmu *DSM – IV* (Garīgo traucējumu diagnostikas un statistikas rokasgrāmata) un *ICD – 10* (Slimību starptautiskā klasifikācija) kritērijiem mūsdienās autisms tiek uzskatīts par neiroloģiski izraisītu, noturīgu funkcionālu traucējumu, kas nozīmīgi ietekmē vairākas cilvēka attīstības jomas – verbālo un neverbālo komunikāciju, sociālo un emocionālo saskarsmi, mīmiku, žestus u. c. [9].

P. Hobsons (*Hobson*) [10] uzskata, ka empātijas grūtības vai nespēja izprast citu cilvēku domu gaitu ir saistīta ar problēmām kāda vienā sociālajā uztveres aspektā, piemēram, nespējā adekvāti uztvert un interpretēt citu cilvēku attieksmi pēc acu skatiena.

J. Ozonofa un S. Rasela (*Ozonoff, Russell*) darbos tiek uzsvērts, ka autisma cēloņi meklējami izpildorgānu funkciju traucējumos. Kā pierādījums tiek minēts, ka cilvēki ar AST neprot plānot savu uzvedību tā, lai sasniegtu izvirzītos mērķus [11], [12].

Lai pedagogi un psihologi varētu sniegt rekomendācijas veiksmīgai adaptācijai sociālajā vidē jau agrīnā vecumā, jākonstatē, ka pietrūkst faktu par AST izpausmēm un diagnostiku agrā bērnībā. Lai gan ir pieejami diagnostikas līdzekļi, kas spētu atklāt AST jau no otrā dzīvības gada, piemēram, ar *CHAT – checklist for autism in toddlers*, kas pievērš īpašu uzmanību bērna acu kontaktam un skatiena novērošanai, iztēles rotaļām un spējai sekot norādēm uz priekšmetiem, un nespēja veikt kādas no šīm darbībām tiek cieši saistītas ar autiskā spektra traucējumiem, tomēr pētījumu par šo vecumu ir maz. Iespējams, ka augsti funkcionējoša autisma gadījumā vecāki nevēršas pie speciālistiem, jo uzskata bērna uzvedību ar pārejošām grūtībām.

Pie tiem pētījumiem, kas apraksta AST specifiku bērnībā, pieskaitāms arī J. Svetenhama (*Swettenham*) pētījums par 20 mēnešu vecu bērnu uzmanības raksturojuma salīdzinājumu bērniem ar un bez AST. Izmantojot *CHAT* metodi, tika konstatēts, ka bērniem bez AST interese par eksperimenta laikā piedāvātajiem uztveres objektiem zūd uz pusi ātrāk nekā bērniem ar AST, kuri spēj noturēt uzmanību vidēji 11,1 sekundi. Tādējādi bērniem ar AST ir lielāka interese par objektiem, tiem ir ilgāks laiks to izpētei, tāpēc tiek secināts, ka viņu izziņas spējas attīstās ātrāk un viņi uzrāda augstākus rezultātus intelekta testos. Tas neizskaidro šīs parādības cēloņus, bet var piedāvāt atbilstošus psiholoģiskos un pedagoģiskos līdzekļus veiksmīgākai adaptācijai un socializācijai [13].

S. Libija (*Libby*) un citi apkopojuši novērojumus par bērniem ar AST, kas apstiprina pieņēmumu par to, ka bērni ar AST intelektuāli attīstās straujāk nekā bērni bez AST. S. Libijas pētījums 1998. gadā parāda, ka 3–6 gadus veci bērni ar AST atbilst 6–15 gadus vecu bērnu bez AST intelektuālajam attīstības līmenim. Līdzās augsti attīstītam intelektam novērojami sociālās attīstības traucējumi – nav vai izteikti neliela interese par citiem cilvēkiem, kas rada grūtības saskarsmē un sadarbībā ar citiem bērniem un pieaugušajiem [14]. J. Svetenhams (*Swettenham*) savos pētījumos ir apkopojis informāciju par to, cik daudz bērni, brīvi spēlējoties un atrodoties vienā telpā ar vecākiem vai ārstu, paskatās uz pieaugušo. Tika konstatēts, ka bērni ar AST tikai 5 % no visa laika paskatās uz pieaugušo, kamēr bērni bez AST meklē pieaugušo ar acu skatienu 25 % no kopēja laika [15].

III. Autiskā spektra traucējumu klasifikācija

Lietojot terminu “autisms” vai “autiskā spektra traucējumi”, tiek definētas šo fenomenu kopējās pazīmes neatkarīgi no dažādiem klasifikācijas kritērijiem. Dažas no šīm pazīmēm ir: bērns jau no dzimšanas izvairās no fiziska kontakta un tuvības; nav smaidījis pretī mātei un reaģējis uz saucieniem vai citām skaņām; novērota stereotipa uzvedība; raksturīgi miega traucējumi; ir bailes un pretošanās vides izmaiņām; bērns bērnudārzā nav izrādījis interesi par citiem bērniem, spēlējas vienatnē, priekšroku dodot nevis cilvēkiem, bet nedzīviem priekšmetiem, un ar tiem veicis riņķveida kustības; priecājas tikai tad, kad darbojas ar priekšmetiem, nevis ar citiem bērniem; runa vai nu vispār neattīstās, vai arī izteikti aizkavējas [16].

Lai klasificētu AST, pagaidām nav izstrādāta vienota metodika, jo tie var tikt noteikti pēc dažādiem kritērijiem. Ja par kritēriju izvēlas socializācijas pakāpi jeb cilvēka ar AST funkcionēšanu sabiedrībā, tad iesaka izmantot klasifikāciju pēc pieciem kritērijiem, dalot tos trijos līmeņos (1. tabula).

1. tabula

Autiskā spektra traucējumu klasifikācija un raksturojums

Kritērijs \ Līmenis	Zemu funkcionējošs autisms	Vidēji funkcionējošs autisms	Augsti funkcionējošs autisms
Intelektuālās attīstības līmenis	Smagi kognitīvi traucējumi	Selektīvi kognitīvi traucējumi	Apdāvinātība
Sociālā mijiedarbība	Norobežojies	Pasīvs	Aktīvs, neparasts
Komunikācija	Neverbāla, neizteikta	Ir gan verbālā, gan neverbāla	Izteikti verbāla
Motorās prasmes: lielā un sīkā motorika	Neveikls	Kustības saraustītas, spēks un koordinācija nevienmērīga	Veikls
Sajūtas	Pazemināta jutība	Paaugstināta jutība	Paaugstināta jutība

Avotos atrodami arī citi autisma veidi, kuros nav vienotu kritēriju. Piemēram, **pervazīvi attīstības traucējumi**, kurus raksturo apgrūtināta sociālā mijiedarbība vai apgrūtināta komunikācija, ierobežota un stereotipiska uzvedība. **Autiskie traucējumi**, pie kuriem ir apgrūtināta sociālā mijiedarbība un komunikācija, raksturīga ierobežota un stereotipiska uzvedība, vienpusīgs interešu un uzvedības modelis; **Aspergera**

sindroms, kura pazīmes ir apgrūtināta sociālā mijiedarbība un komunikācija, ierobežots un stereotipisks uzvedības un interešu modelis, neprasme identificēt un izteikt savas izjūtas, nespēja uzturēt acu skatienu, nesaprot un neprot interpretēt citu cilvēku mīmiku un žestus, var būt patvaļīgās kustības, piemēram, roku vicināšana, parasti runā bez emocijām, ievēro stingru dienas kārtību. Cilvēki ar Aspergera sindromu parasti interesējas par kādu noteiktu tēmu tik ļoti, ka kļūst par ekspertiem, viņiem IQ ir normāls vai pat augstāks par vecuma normu, tikpat kā nav valodas attīstības aiztures. **Klasiskais autisms jeb Kanneras sindroms** raksturojas ar nevēlēšanos veidot sociālos kontaktus, parasti dzīvo savā pasaulē, zīdaiņi nespēj emocionāli atbildēt mātei; attālināšanos no ārējās pasaules un ārējo kairinātāju ignorēšanu, tajā pašā laikā izrāda bailes no skanošiem un kustošiem priekšmetiem; nespēj komunikācijas procesā izmantot runu; aizkavētu eholāliju, nepareizu vietniekvārdu lietošanu un burtisku vārdu izmantošanā; raksturīgu izteikti labu mehānisko atmiņu, bet grūtības abstraktu jēdzienu izmantošanā; tieksmi pēc situācijas nemainīguma; vecāku augsto izglītības līmeni; nespēju nodarboties ar simboliskām rotaļām. Turpinot uzskaitīt AST bez vienota kriterija, jāpiemin **autisms ar augsti attīstītu intelektu**. Tam raksturīgas labas sīkās motorikas prasmes, bērni ar šāda tipa autismu vispirms iemācas staigāt, tad runāt, viņiem piemīt labas konstruēšanas prasmes, zemas verbālās atmiņas lietošanas prasmes un dzirdes uztvere. Kā vēl vienu AST veidu var minēt **atipisko autismu** ar vispārējās attīstības traucējumiem, kas parādās pēc triju gadu vecuma vai neatbilst agrīna autisma diagnostikas kritērijiem. **Retta sindroms** novērojams tikai meitenēm. Zēni ar šo sindromu nomirst jau piedzimstot. Bērnam ar šo sindromu ir novājināts organisms, intelekts neattīstās atbilstoši vecumam, reizēm rodas dzīvībai bīstami attīstības traucējumi. Pirmos piecus dzīves mēnešus attīstība norit normāli, bet nākamo četru gadu laikā samazinās galvas augšanas ātrums, kas izraisa runas, kustību un garīgās attīstības traucējumus. Raksturīgas stereotipiskas darbības, bērni neuztur acu kontaktu, un viņiem ir problēmas ar attiecību veidošanu [17].

No pedagoģiskā viedokļa autori visvairāk interesē Aspergera sindroms un augsti funkcionējošs autisms, jo bērni, kuriem tas ir raksturīgs, var apmeklēt vispārizglītojošās skolas un pedagogiem, iespējams, nav nepieciešama speciālā izglītība, bet gan pedagoģiskās kvalifikācijas papildināšana.

Terminu "Aspergera sindroms" ieviesa angļu psihiatre L. Vinga (*Wing*) 1981. gadā, vadoties pēc austriešu pediatra H. Aspergera specifisko autisma pazīmju apkopojuma un raksturojuma. H. Aspergers aprakstītās uzvedības un interešu pazīmes bija noteicis kā atsevišķu sindromu, bet L. Vinga pēc daudzu gadu pētījumiem kopā ar kolēģiem Aspergera sindromu ierindoja AST skaitā [18]. Aspergera sindroms ir

vislabvēlīgākais no AST, jo skolēni ar šādu diagnozi var apmeklēt vispārīzglītojošās skolas, ja tiek sniegts atbalsts un sapratne, kā arī skolā ir attiecīgi labvēlīgi nosacījumi. Skolēniem ar AST realitāte par mijiedarbību ar daudziem cilvēkiem, notikumiem, vietām, skaņām un signāliem ir mulsinoša. Liekas, ka nekam nav skaidras robežas, kārtības vai jēgas.

Cilvēkiem ar Aspergera sindromu mēdz būt grūtības trīs jomās – valoda un komunikācija, sociālās attiecības, grūtības elastīgajā domāšanā un iztēlē. Mēdz būt arī izmainīts (paaugstināts vai pazemināts) sensorais jutīgums – cilvēks citādāk izjūt dzirdes, redzes, taustes, ožas un garšas sajūtas.

Komunikācijā skolēni ar Aspergera sindromu runā daudz labāk nekā klasiskā autisma gadījumā. Bieži runā literāri pareizā, pat zinātniskā valodā, bet bez izteiksmes, monotonā balsī. Šiem skolēniem ir grūtības saprast citu cilvēku intonācijas, žestu, sejas izteiksmes un ķermeņa valodas nozīmi. Viņi nespēj nojaust runātāja nodomu un intonācijas nozīmi. Grūti saprast teicienus ar pārnestu nozīmi (piemēram, “uzsītīsim” klaču, “nonest jumtu”, “man atausa gaisma” u. c.). Vai arī var samulsināt dažādi izteicieni, piemēram, “tu mans zelta gabaliņš”. Skolēns ar Aspergera sindromu katru vārdu var saprast burtiski, līdz ar to prātā var veidoties savāds teiciena atainojums. Dažkārt var būt grūtības uztvert valodu, ja apkārt ir trokšņi, labprāt runā viens pret vienu. Bieži nereaģē uz aicinājumu, ja nenosauc vārdu. Ļoti patīk runāt par savām interesēm, iedziļinoties sīkos faktos, neievērojot, vai sarunu partnerim ir interese vai nav [19].

Socializācijā skolēniem ar Aspergera sindromu grūti saprast, ko jūt otrs cilvēks, viņi neizprot savstarpējās attiecības, nerakstītos sociālos likumus. Vēlas draudzēties, bet ļoti bieži draugu nav, jo ir grūtības uztvert un lietot neverbālo valodu, jokot, veidot attiecības ar citiem klases biedriem, kā rezultātā cieš skolēna sociālā mijiedarbība. Kā skaidro T. Atvuds (*Attwood*), jebkura saskarsme ar cilvēkiem var izraisīt trauksmi – kā uzsākt, uzturēt, kā pabeigt sarunu vai darbību. Trauksmi var pastiprināt jebkādas izmaiņas ierastajā dienas kārtībā, kā arī noteiktas sajūtu pieredzes. Bieži šādiem skolēniem ir trauksme, kas radusies no apkārtējās sabiedrības prasībām. Jaunas un negaidītas situācijas rada grūtības, jo droši jūtas vidē un starp cilvēkiem, kur viss ir paredzams un zināms [20].

Skolēniem ar Aspergera sindromu ir iztēles un radošās darbības trūkums. Iegaumēt skaitļus un faktus skolēniem ar Aspergera sindromu nesagādā grūtības, bet viņiem grūti domāt abstraktā veidā. Līdz ar to skolā var radīt grūtības daži mācību priekšmeti – sociālās zinības, ētika, literatūra, vēsture u. c. Patīk rutīna un rituāli, tāpēc jebkuros apstākļos, kas nav iepriekš zināmi, jūtas nedroši, jo neizprot, kas tiek plānots un kas notiks. Tendence uz atkārtotām darbībām, dažreiz patvaļīga roku

plivināšana vai arī šūpošanās. Neizprot rotaļas un lomu spēles, jo nespēj iejusties dažādos tēlos.

Tomēr dažkārt skolēni ar Aspergera sindromu var būt ar izcilu vizuāli telpisko domāšanu.

Apkopojot raksturīgāko skolēniem ar Aspergera sindromu, jāsecina, ka viņi neievēro otra cilvēka skatienu; acu kontakts ir īslaicīgs, rets vai arī pārlietu ciešs; skolēns, kurš neskatās acīs, var tikt aplami uzskatīts par "opozicionāru", "izaicinošu", "ar netīru sirdsapziņu"; kustības ir "lēpīgas", stūrainas, grūtības sagādā deju vai sporta kustību imitēšana; dažreiz ir grūtības ar pašaprūpes prasmēm (piemēram, sasiet kurpju auklas); trūkst prasmes no mīmikas un žestiem saprast apkārtējo jūtas, līdz ar to nespēj prognozēt citu cilvēku uzvedību; mīmika dažkārt ir nekustīga, pārspilēta vai arī neatbilstoša situācijai, kas var radīt maldīgu priekšstatu; nereti ir dzirdes uztveres īpatnības – hiperjutīgs pret skaņām, it īpaši skaļu troksni vai arī koncentrēšanos apgrūtina tas, ka dzird dažādas klusas skaņas no liela attāluma; taktilās, garšas, smaržas uztveres jutīgums – dažreiz nereaģē uz aukstumu, badu, pieskārieniem vai arī otrādi – ļoti jutīgi reaģē uz pieskārieniem, kas izraisa nepatiku; raksturīga eholālīja – daudz reizes atkārtoti kādu vārdu, frāzi, reklāmu, dziesmu, tekstus no enciklopēdijām u. tml.; runā tieši to, ko domā, lietas "neizskaistina"; ļoti laba redzes atmiņa, spēj atcerēties pat vismazākos sīkumus; skolēns spēj ļoti ilgu laiku koncentrēties paša izdomātām aktivitātēm; var būt laba iegaumēšanas spēja – burtus, attēlus, kartes, skaitļus, mūziku, shēmas u. c.; traucēta procesuālā atmiņa – grūtības iegaumēt procesu, darbību secību; patīk kolekcionēt gan lietas, gan informāciju par kādu konkrētu šauru tēmu, specifisks interešu loks (piemēram, dinozauri, kosmos, autobusu maršruti un pieturu nosaukumi u. tml.); patīk lietas, ko var grupēt, sistematizēt, uzskaitīt [21].

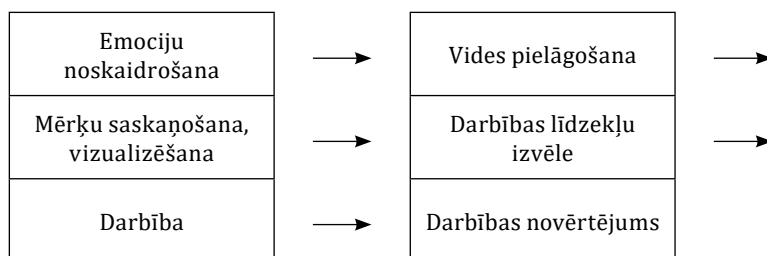
IV. Case study analīze

Rīgas privātā izglītības iestāde X, kuras 4. klasē mācās seši skolēni, no kuriem trim ir diagnosticēts Aspergera sindroms, 2014./15. mācību gada laikā tika apkopota informācija par skolēnu mācīšanās darbību, individuālajām īpatnībām, komunikāciju un socializāciju skolas vidē. Dati tika apkopotī skolotāja dienasgrāmatā, un rezultāti aprobēti 2015. gadā S. Apses maģistra darbā "Aspergera sindroma skolēnu iekļaušanās nosacījumi pamatzglītības programmas apguvē privātskolā" [22] un 2017. gadā A. Šteinbergas rakstā "Personības attīstības iespējas skolēniem ar autiskā spektra traucējumiem Latvijas privātskolās" [23].

2016./17. mācību gadā, izmantojot uzkrāto pieredzi, tika sākta pedagoģiskās darbības satura un procesa plānošana un izmaiņas atbilstoši

gan skolēnu ar Asperģera sindromu, gan skolēnu bez diagnozes attīstības un individuālajām vajadzībām.

Mācību gada laikā tika sākta mācību dienas struktūras izmaiņas. Shematiski to var redzēt 1. attēlā.



1. attēls. Pedagoģisko darbību secība dienas laikā 4. klasē.

Shēmā redzamās darbību secības ievērošanas grūtības ir saistītas ar mācību stundu sistēmu skolā. 4. klasē vēl ir iespējams saskaņot skolotāju darbības, tomēr arī tajās dienās, kad pētāmās klases skolēniem bija gan sports, gan vizuālā māksla, gan mūzika, gan latviešu valoda, ievērot visu darbību ciklu un saglabāt noteikto kārtību nav vienkārši. Minētajā skolā darbību pēctecība tika panākta, kopā strādājot priekšmetu skolotājiem un skolotāja palīgam, kura uzdevums bija palīdzēt saglabāt minēto darbību secību un, ja nepieciešams, arī saturu.

Kā redzams 1. attēlā, katra diena sākas ar skolēnu emociju noskaidrošanu. Tas ir nozīmīgi skolēniem bez Asperģera sindroma, savukārt skolēniem ar Asperģera sindromu tā ir iespēja mācīties, ko nozīmē un kā izpaužas citu cilvēku emocijas.

Nākamais solis ir vides pielāgošana konkrētās dienas mācību saturam. Tas nozīmē, ka skolēni apspriež un izvēlas, vai saglabās jau esošo telpas iekārtojumu, vai to mainīs. Skolēniem ar Asperģera sindromu ir iespēja nemainīgi palikt sava pierastajā vietā, tajā pašā laikā piedzīvot, ka pastāv apstākļi, kad rodas nepieciešamība mainīt ierasto kārtību (piemēram, grupu vai pāru darbs).

Trešais posms bieži vien izpaužas kā konkrētās dienas stundu secības aktualizēšana un dienas rezultātu prognozēšana. Parasti kopā ar šo darbību notiek arī līdzekļu, kas nepieciešami rezultāta sasniegšanai, noskaidrošana – gan materiālo (rakstāmie, krāsas, burtnīcas, papīrs, grāmatas, sporta tērps utt.), gan nemateriālo – vai ir zināšanas un prasmes izvirzītos mērķus sasniegt, vēlamu rezultātu iegūt. Īpaši svarīgi ir tas, ka gan prognozētie, gan iegūtie rezultāti tā vai citādi atspoguļojas

klases telpā – uz plakātiem, līmlapiņām, vai papildinot jau esošos pie-rakstus, shēmas un zīmējumus..

Mācību stundu laikā skolotāja palīgs ir skolēnam un skolotājiem sasniedzamā attālumā, ja gadījumā nepieciešama palīdzība kādu mācību rezultātu sasniegšanā vai emocionāli intensīvu situāciju risināšanā. Pēc palīdzības var vērsties jebkurš mācību procesā iesaistītais.

Pēc stundām notiek dienas rezultātu apkopojums, kas var ilgt no dažām minūtēm līdz pusstundu garai sarunai.

Mācību gada trešajā ceturksnī notika piecu 4. klasē strādājošo sko-lotāju intervēšana, kurā tika uzdoti divi jautājumi: 1) kāds bija visu skolēnu ieguvums, izmantojot šādu dienas sadalījumu; 2) kāds ir paša skolotāja ieguvums. Kā skolēna ieguvumus, pēc skolotāju vērtējuma, tika minēts tas, ka katrs skolēns varēja izpaust savas izjūtas, ka klases telpa ir “dzīva”, ka skolēni reizēm nezina stundu sarakstu, bet noteikti pārzina dienā veicamo darbību secību. Skolotāju izteikumos bija vērojama ten-dence optimistiski raudzīties uz minēto eksperimentu un saredzēt tajā pedagoģisko potenciālu. Kā skolotāju ieguvumi tika minēts skolotāja palīga klātbūtne un palīdzība, bet kā grūtības – nepieciešamību domāt “ārpus rāmjiem”, kas ir vajadzīga, lai pieņemtu mācību laika sadalījumu ne tikai pa mācību priekšmetu stundām, bet arī pa psiholoģiski pamato-tiem pedagoģiskās darbības posmiem.

V. Nobeigums

Bērni ar Aspergera sindromu ir tā sabiedrības daļa, kas ar atbilstošu un atbalstošu pedagoģisko darbību var integrēties un iekļauties vispār-izglītojošās skolās. Tas gan ir iespējams noteiktos apstākļos: skolēnu skaits klasē ir neliels (ne vairāk kā 8–12 skolēni), skolotāja palīgs pēc būtības sadarbojas ar priekšmetu skolotājiem, tāpat ir nepieciešamība pārskatīt mācību priekšmetu dalījumu mācību stundās, ko, iespējams, varēs izdarīt, Latvija ieviešot kompetencēs balstīto mācīšanās pieeju, kā arī skolotāju un vecāku zināšanu un prasmju par Aspergera sindroma izpausmēm un izmantošanas iespējām attīstība.

Palielinoties sabiedrības izpratnei par cilvēku dabas un uzvedības dažādību, kā arī zinātniski pamatotiem pētījumiem par autiskā spektra traucējumiem, palielinās vajadzība pēc citādākas pieejas bērnu ar Asper-gera sindromu integrācijai un iekļaušanai skolas vidē.

Raksta autore zinātniskā interese ir saistīta ar iespēju turpināt psiholoģiski pamatot tādu pedagoģisko darbību sistēmu, kas palīdzētu bērniem ar Aspergera sindromu iekļauties sabiedrībā tā, lai bērni ar Aspergera sindromu un bērni bez tā varētu mācīties kopā un bagātinātos cits no cita.

Pateicība

Autore vēlas pateikties privātskolas skolotājiem par atsaucību pedagogiskās izmēģinājumu darbības norises veikšanā, īpaši Silvijai Apsei un Lindai Pļaviņai, kā arī Āgenskalna Valsts ģimnāzijas skolniecei Beātei Jurševskai, kuras ZPD vadītāja ir šī raksta autore, par aizrautību un savstarpējo mācīšanos, pētot autisma fenomenu.

LITERATŪRAS SARAKSTS

1. Silverman, C. *Understanding Autism*. Princeton University press, 2012.
2. Bleurer, E. Dementia Preacox oder Gruppen der Schizophrenien, atsauce no D. Bethere, A. Līdaka, A. Plostniece, J. Ponomarjova, S. Striguna, *Metodiskais materiāls pedagogiem darbam ar izglītojamiem, kuriem ir autisms*. Rīga: VISC, 2013.
3. Kanner, L. *Autistic disturbances of affective contact*. Pathology, 1943. 217.–250. lpp. [skatīts 25.10.2016.]. Pieejams: <http://simonsfoundation.s3.amazonaws.com/share/071207-leo-kanner-autistic-affective-contact.pdf>
4. Asperger, H. Die "Autischen Psychopathen" in Kinderalter [tiešsaiste]. Aus der Wiener Universitäts-Kinderklinik, 1943. 76.–136. lpp. [skatīts 25.10.2016.]. Pieejams: http://www.neurodiversity.com/library_asperger_1944.pdf
5. Bethere, D. Līdaka, A., Plostniece, A., Ponomarjova, J., Striguna, S. *Metodiskais materiāls pedagogiem darbam ar izglītojamiem, kuriem ir autisms*. Rīga: VISC, 2013, 4. lpp.
6. Miller-Kuheneck, H. *Autism: A comprehensive occupational therapy approach*, American Occupational Therapy Association, 2004, atsauce no L. Shriber, *Autism: A Neurological and Sensory Based Perspective*. [skatīts: 25.10.2016.].
7. Latvijas Autistu apvienība [tiešsaiste]. Pieejams: <http://www.autisms.lv/index.php/lv/materiali>
8. Baron-Cohen, S. *The essential difference: Men, women and the extreme male brain*. London: Pinguin, 2003.
9. Bethere, D. Līdaka, A., Plostniece, A., Ponomarjova, J., Striguna, S. *Metodiskais materiāls pedagogiem darbam ar izglītojamiem, kuriem ir autisms*. Rīga: VISC, 2013, 8. lpp.
10. Hobson, R. P. *Autism and the Development of Mind*, Hove (UK), Hillsdale (USA): LEA Publishers, 1993.
11. Ozonoff, S. Rogers, S. J., Pennington, B. F. Asperger's syndrome: evidence of an empirical distinction from high-functioning autism. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 1991, Vol. 32, pp. 1107–1122.
12. Russell, J. How executive disorders can bring about an inadequate 'theory of mind'. In: J. Russell (Ed.), *Autism as an executive disorder* (pp. 256–304). Oxford: Oxford University Press, 1997.
13. Swettenham, J., Baron-Cohen, S. Charman, T., Cox, A., Baird, G., Drew, A., Rees, L., Wheelwright, S. The frequency and distribution of spontaneous attention shifts between social and nonsocial stimuli in autistic, typically developing, and nonautistic developmentally delayed infants, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Publisher Cambridge University Press, 1998, Vol. 39, Issue 5, pp. 747–753.

14. Libby, S., Powell, S., Messer, D., Jordan, R., Spontaneous Play in Children with Autism: A Reappraisal, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1998, Vol. 28, No. 6.
15. Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Charman, T., Cox, A., Baird, G., Drew, A., Rees, L., Wheelwright, S. The frequency and distribution of spontaneous attention shifts between social and nonsocial stimuli in autistic, typically developing, and nonautistic developmentally delayed infants, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Publisher Cambridge University Press, 1998, Vol. 39, Issue 5, pp. 750.
16. Landrāte, E., Tūbele, S. *Autisms un saskarsme*. Rīga: Raka 2011.
17. Bethere, D., Līdaka, A., Plostniece, A., Ponomarjova, J., Striguna, S. *Metodiskais materiāls pedagogiem darbam ar izglītojamiem, kuriem ir autisms*. Rīga: VISC, 2013.
18. Wing, L. The History of Ideas on Autism: Legends, Myths and Reality. *5th Congress Autism-Europe*, [tiešsaiste]. 2008. Pieejams: <http://autismo-br.com.br/Artig089.htm>
19. Bethere, D., Līdaka, A., Plostniece, A., Ponomarjova, J., Striguna, S. *Metodiskais materiāls pedagogiem darbam ar izglītojamiem, kuriem ir autisms*. Rīga: VISC, 2013, 52. lpp.
20. Attwood, T. *Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley, 1998.
21. Bethere, D., Līdaka, A., Plostniece, A., Ponomarjova, J., Striguna, S. *Metodiskais materiāls pedagogiem darbam ar izglītojamiem, kuriem ir autisms*. Rīga: VISC, 2013, 48. lpp.
22. Apse, S. *Aspergera sindroma skolēnu iekļaušanās nosacījumi pamatizglītības programmas apguvē privātskolā*. Maģistra darbs. RPIVA, 2015.
23. Šteinberga, A. Foerderung der Persoenlichkeitsentwicklung von Schuelerinnen und Schueler mit Autismus – Spektrum – Stoerung an Privatschulen in Lettland, *International Dialogues on Education: Past and Present, Special issue "Diversity and Democracy – The Search for Identity in Challenging Time" Part II*, 2017, Vol. 4, No. 1, pp. 238–244, ISSN 2198-5944.

AIRISA ŠTEINBERGA graduated from the University of Latvia, Faculty of Biology, and obtained the qualification of a biologist, teacher of biology and chemistry. In 1997, A. Šteinberga obtained a PhD in Psychology. Being scientifically interested in educational psychology, in 2013 she published a monograph "Educational Psychology". She is the author of textbooks, publishes papers in scientific journals on a regular basis and performs at the conferences.

The author of the article has work experience of 30 years, more than 20 years of which were gained teaching at school. Since 1996, A. Šteinberga has been working at the RTU Institute of Humanities; currently, she is an associative professor at the Department of Engineering Pedagogy and Psychology. Since 2012, A. Šteinberga is the founder and director of a private secondary school.

A. Šteinberga is a member of the board of "The Latvian Association of Professional Psychologists" and a member of an international organization "International Academy for the Humanization of Education".

Contact details: airisa.steinberga@rtu.lv

Pedagoģiski
psiholoģisko
līdzekļu izvēlē
mācību darbībā
skolēniem ar
Aspergera
sindromu
vispārējās
pamatizglītības
programmā

SELECTION OF PEDAGOGICAL PSYCHOLOGICAL TOOLS WORKING WITH SCHOOL CHILDREN WITH ASPERGER'S SYNDROME AT THE PROGRAMS OF GENERAL BASIC EDUCATION

The aim of the present article is to identify the features of autism spectrum disorders that would allow pupils with disorders to integrate into the academic program. Within the present article, features of autism have been analyzed, division according to different classification criteria has been made and characteristics of different types of autism have been proposed. The author notes that autism spectrum disorders could be classified according to five criteria: level of intellectual development, social engagement, communication, usage and sense of fine and gross motor skills. Each criterion might have three levels: high functioning autism, medium and low functioning autism. In addition, non-classified types of autism are defined in the article; thus, it has been pointed out that from autism spectrum disorders, only Asperger's syndrome and high functionality autism are the diagnosis that might allow kids to integrate into general education school. In order to identify the system of pedagogical activities, pedagogical experiments have been conducted; their results can be found in experts' interviews. It has been discovered that the system of educational subject hours impedes this kind of pedagogical activities and the research that would allow both kids with Asperger's syndrome or high functionality autism and kids without such diagnosis to study together and achieve pedagogical goals. It is important to admit that teachers are not ready to work in a different manner. Talking about schoolchildren, experts' interviews reveal that *consequens* of certain pedagogical activities contribute to integration of these special pupils in the school ambience and educational process. Adopting competence-based educational practices it would be easier to implement special system of pedagogical activities; therefore, it is planned to continue the current research.

Айриса Штейнберга

ВЫБОР ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С УЧЕНИКАМИ С СИНДРОМОМ АСПЕРГЕРА В РАМКАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Цель статьи – выявить признаки расстройства аутистического спектра, которые позволяют школьникам с подобными расстройствами приспосабливаться к общеобразовательной программе. В статье проводится анализ признаков аутизма, выявляются разные критерии классификации данных признаков и предложены характеристики разных видов аутизма. Автор констатирует, что расстройства аутистического спектра можно разделить по пяти критериям – интеллектуальный уровень развития, социальное взаимодействие, общение, умение управлять и ощущать мелкую и крупную моторику. Каждый из критериев можно разделить на три уровня: высокофункциональный, средний или низкофункциональный аутизм. В статье также указаны неклассифицированные виды аутизма, таким образом констатируя, что из расстройств аутистического спектра только синдром Аспергера и высокофункциональный аутизм являются диагнозами, с которыми дети могут интегрироваться в общеобразовательные школы. С целью определения системы педагогической работы, были проведены педагогические эксперименты, результаты которых можно узнать из интервью с экспертами. Выяснилось, что система учебных часов

мешает выстроить подобную педагогическую работу и преемственность, которая позволила бы вместе учиться детям с синдромом Аспергера или высокофункциональным аутизмом и детям без диагноза, и достичь педагогических целей. Еще стоит честно отметить, что учителя не готовы работать по-другому. Говоря о школьниках, в ходе интервью с экспертами выяснилось, что консеквент определенной последовательности педагогических действий способствует приспособлению отличающихся школьников к школьной среде и учебному процессу. Перейдя на обучение, основанное на компетенции, было бы проще реализовать даже иную систему педагогических действий, поэтому планируется продолжить начатые исследования.

Pedagoģiski
psiholoģisko
līdzekļu izvēle
mācību darbībā
skolēniem ar
Asperģera
sindromu
vispārējās
pamatizglītības
programmā